

HELENA COSTA LOPES DE FREITAS ^{π 884/0}

Este exemplar corresponde à redação final da tese defendida por Helena Costa Lopes de Freitas e aprovada pela Comissão Julgadora em: 20/12/93

Orientador: 

O TRABALHO COMO PRINCÍPIO ARTICULADOR DA TEORIA/PRÁTICA

UMA ANÁLISE DA PRÁTICA DE ENSINO E ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS NA HABILITAÇÃO MAGISTÉRIO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FE/UNICAMP.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

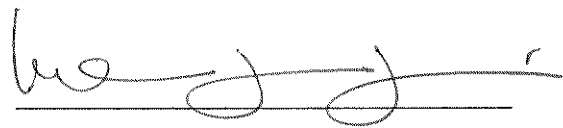
1993

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

947-111

Tese apresentada como exigência parcial para
obtenção do Título de DOUTOR EM EDUCAÇÃO,
na Área de Concentração em Metodologia do
Ensino da Faculdade de Educação da UNI-
CAMP, sob orientação do Prof. Dr. Dermeval
Saviani. 1944 - X

COMISSÃO JULGADORA:



Luiz A. S. Machado

Exp. Prof.

Amir Odaci



DEDICO ESTE TRABALHO

a todos os alunos do Curso de Pedagogia com os quais, durante todos estes anos, partilhei das dificuldades e angústias, possibilidades e alegrias, diante do ignorado, do que está por saber, do desconhecido e do novo, no desafiante trabalho de estágios realizado nas escolas públicas de 1o. e 2o. graus. Suas vozes, presentes em vários momentos deste trabalho, soam também como um grito de alerta a evocar novos compromissos com o trabalho universitário;

a meus pais, Rosa e Antonio, que compreenderam e apostaram no valor do estudo e do trabalho para a formação pessoal; e

ao Luiz Carlos, companheiro de sempre na vida, nas lutas teóricas e práticas, que me impulsiona sempre para novas apreensões do real.

AGRADECIMENTOS

Esta tese é, em determinado sentido, resultado imediato de minha atividade docente. Enquanto reflexão teórica, é mediada pelo meu trabalho e o de todas as pessoas que participaram de sua produção, em algum momento, nesta linha do tempo que é a história. Com suas singularidades e particularidades, dela fazem parte. Deixo registradas suas colaborações e meus agradecimentos:

ao Prof. Dr. Dermeval Saviani, pela orientação do trabalho, seu apoio e compreensão para com a maneira particular de tratar a problemática, os dados, análises e interpretações, me desafiando para novas abordagens;

às alunas da turma de 1992, com as angústias, opções e perspectivas particulares e que, pelo trabalho junto à escola pública, me desvelaram as dificuldades e possibilidades dos estágios como fonte de conhecimento;

aos professores das escolas públicas, pelo apoio e trabalho conjunto no processo de formação de nossos alunos;

ao Luiz Carlos, mais que presença amiga, desafio intelectual que ajudou a desvelar as inúmeras possibilidades que meu trabalho me abria; é sua, também, a "obra" final e a composição gráfica desta tese;

à Mariley, que com seu trabalho, me move sempre para novos desafios na formação de nossos alunos. Seu companheirismo e acolhida constantes, são responsáveis pela tranquilidade necessária para que "partes" deste trabalho fossem construídas;

aos colegas do Departamento de Metodologia de Ensino, parceiros na luta (há tantos anos!) por um projeto coletivo de trabalho no curso de Pedagogia, na tentativa de aproximá-lo da realidade da escola pública, em especial Rosália, Silvinha, Corinta, Hilário, Ezequiel, Lilian, Ivan, Elô, Dulce, Antonio Miguel e Dario;

aos colegas e amigos que, com sua força e disponibilidade, me ajudaram a registrar esta história, em especial à Celia, Ana Maria, Vani, Carminha, Zezinha, Milton, Roseli, Maria Tereza, Maria Helena Amaral, Alcio e Negrão;

às companheiras e companheiros do PC do B, com quem compartilho as lutas políticas, e com os quais também aprendi a valorizar o estudo e a teoria como instrumentos de transformação social;

à direção da Faculdade de Educação, pelo apoio material para a impressão desta tese; aos funcionários da Pós-Graduação e aos funcionários da Gráfica, pela prontidão e disponibilidade sempre presentes;

à Maria Helena, com quem aprendi porque, nas diversas Teses, o trabalho dos revisores merece lugar de destaque nos agradecimentos;

à Claudia, que "aguentou tanto tempo" a desorganização, a invasão dos espaços e a profusão de material nos espaços coletivos.

RESUMO

O trabalho analisa o desenvolvimento da disciplina Prática de Ensino e Estágios Supervisionados na Habilitação Magistério, do Curso de Pedagogia da FE-UNICAMP, durante o ano de 92, a partir do trabalho de estágio das alunas nas escolas públicas de 1o. e 2o. graus. Compreendendo a necessidade de situar a disciplina no quadro maior do curso de Pedagogia, analisam-se as diferentes reformulações de curso, desde 1979, na FE-UNICAMP, e a trajetória do movimento dos educadores, tomando o trabalho docente e a relação teoria-prática como categorias de análise que permitem identificar a aproximação/afastamento do curso da realidade do trabalho pedagógico da escola de 1o. e 2o. graus, como articulador na formação do professor de 1a. a 4a. séries das séries fundamentais e de 2o. grau.

Analisa-se o movimento das alunas na Prática de Ensino e nos Estágios: o momento da chegada na disciplina, as diferentes formas de aproximação da realidade da escola, a elaboração da proposta de trabalho de estágio, sua realização nas condições da escola pública de 1o. grau, e as possibilidades/dificuldades de produção e elaboração teórica sobre as condições em que se desenvolve o trabalho pedagógico escolar, nas séries fundamentais do 1o. grau. Neste movimento, analisam-se, ainda, as contradições presentes no trabalho das alunas: o trato com o conhecimento escolar, a compreensão das formas de trabalho com as crianças e a avaliação. O trabalho de estágio no 2o. grau examina as possibilidades de produção/elaboração teórica sobre o 1o. grau e as tentativas de articulação teoria-prática na elaboração da proposta de trabalho para a HEM de 2o. grau.

A análise do trabalho das alunas, permite chegar a aproximações e a algumas conclusões. As dificuldades e possibilidades colocadas pelo trabalho dos alunos, na escola pública, estão ligadas à forma como se estrutura o currículo do curso de Pedagogia que separa teoria e prática, reservando aos estágios o "momento da prática" e de articulação com os conhecimentos teóricos. Apesar das contradições presentes no processo de formação, aponta-se para a perspectiva de se colocar o trabalho como eixo articulador da relação teoria-prática, no interior do curso, trazendo o aluno para vivenciar o processo de trabalho pedagógico da escola desde o início de sua formação e introduzindo-o no universo da pesquisa pela sua atividade prática.

O estudo tenta superar a visão meramente distributiva dos estágios ao longo do curso, deslocando o debate para a natureza desta disciplina, no contexto da formação do educador. A problemática sugere a necessidade de aprofundamento dos estudos sobre a relação educação-trabalho no processo de formação dos profissionais da educação, seja do ponto de vista teórico, seja nas suas relações com a estrutura da Universidade e com o fortalecimento da "formação continuada" deste profissional - sem deixar de considerar os limites do momento histórico.

S U M Á R I O

<u>INTRODUZINDO O PROBLEMA</u>	1
1. BREVE HISTÓRICO	1
1.1. Iniciando um caminho: 1979 e 1980	4
1.2. Um olhar diferente para o trabalho: 1991 e 1992	13
2. PERCORRENDO OS ESTUDOS DA ÁREA	16
3. O TRABALHO E A RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA	28
4. EXPLORANDO AS RELAÇÕES ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO	35
5. O CAMINHO METODOLÓGICO	50
<u>I. O CURSO DE PEDAGOGIA NO CENTRO DAS ATENÇÕES: recuperando a história e situando a disciplina</u>	64
1. O TRABALHO DOCENTE E A RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA NO MOVIMENTO PELA FORMAÇÃO DOS EDUCADORES	76
2. O TRABALHO PEDAGÓGICO E O MAGISTÉRIO NO CURSO DE PEDAGOGIA: as reformulações de curso de 1979 a 1984	84
2.1. O trabalho pedagógico na Habilitação Magistério	93
2.2. A reformulação da Habilitação Magistério em 1984	98
3. OS CAMINHOS PARA A REFORMULAÇÃO DE 1992	102
3.1. A reformulação de 1992	104
4. A PRÁTICA DE ENSINO E OS ESTÁGIOS NO CURSO DE PEDAGOGIA	106
<u>II. O TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA DE 1o. GRAU</u>	124
1. OPÇÕES, PERSPECTIVAS E REALIDADE	124
2. O CONTATO COM O TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA DE 1o. GRAU	142
2.1. Definindo o trabalho na escola pública	146

2.2. A aproximação com a realidade da escola	152
2.2.1. O cotidiano como fonte de conhecimento	153
2.2.2. A prática pedagógica particular como fonte de conhecimento	164
2.2.3. O trabalho alternativo como fonte de conheci- mento	168
2.3. De como as alunas se aproximam da escola	172
<u>III. A PROPOSTA DE TRABALHO DO ALUNO PARA A ESCOLA DE 1o. GRAU, POSSIBILIDADES E REALIDADE</u>	176
1. O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA DE TRABALHO	178
2. O TRABALHO PEDAGÓGICO E O CONHECIMENTO ESCOLAR	209
3. A AULA: ELEMENTO DE ANÁLISE DO TRABALHO PEDAGÓGICO	235
4. A AVALIAÇÃO: A TEORIA NA PRÁTICA É OUTRA?	247
5. DE TRABALHOS E APRENDIZAGENS	255
<u>IV. O CONTATO COM O 2o. GRAU</u>	260
1. POSSIBILIDADES DE ELABORAÇÃO/PRODUÇÃO TEÓRICA SO- BRE O TRABALHO NO 1o. GRAU	260
2. O TRABALHO NO 2o. GRAU E A RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA	273
3. O QUE HÁ DE NOVO NO 2o. GRAU	283
<u>CONCLUSÕES: LIMITES E POSSIBILIDADES</u>	294
BIBLIOGRAFIA	312
ANEXOS	323
ÍNDICE DE AUTORES	349

INTRODUZINDO O PROBLEMA

1. BREVE HISTÓRICO

Em 1974, cinco meses após o retorno ao Brasil de um exílio involuntário de três anos e nove meses no Chile, surgiu a oportunidade de trabalho como Assistente Social na Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Campinas. O último contato com a área educacional havia sido nos anos de 66, 67, quando, ainda na graduação, estivera engajada no MOVE - Movimento de Educação - em campanhas de alfabetização de adultos pelo método Paulo Freire.

Passados quase oito anos desde a última campanha de alfabetização, minha ligação com a educação retornava agora com um conteúdo diferente: a educação formal e a escola. Meu trabalho se desenvolveria junto à Assessoria Técnico-Pedagógica, seção ligada ao Departamento Municipal de Educação do qual participavam vários especialistas - orientadores educacionais, coordenadores pedagógicos entre outros - e que tinha como tarefa coordenar o trabalho pedagógico das escolas municipais.

Naquele momento, me perguntava que papel poderia caber a um profissional assistente social junto à escola pública. Tradicionalmente, a função de assistente social, junto a qualquer instituição, sempre foi a de atuar como intermediador (quando não "amortecedor") dos conflitos entre o poder público e a população atendida. Não foi preciso muito tempo para perceber que era exatamente este o papel que esperavam de mim, no trabalho junto à escola pública. No entanto, talvez, devido a uma certa indefinição em relação ao regimento interno das escolas e da própria Secretaria de Educação, não havia clareza sobre o trabalho que poderia ser desenvolvido por este profissional. Assim, aproveitando-me daquela indefinição, acabei optando por um trabalho junto às APMs - Associações de Pais e Mestres - das Escolas Municipais existentes.

Não pretendo desenvolver aqui uma análise detalhada do que representou para mim, naquele momento, a rica experiência do contato com a realidade da escola pública. Retomo esse momento de minha experiência profissional apenas

para explicitar as dúvidas, os questionamentos, as incertezas e os desafios que, ao se revelarem pelo trabalho direto com os professores, alunos e pais e a vivência cotidiana da realidade da escola pública, orientaram minha trajetória profissional posterior e propiciaram as condições para um maior compromisso com a educação e a escola pública.

A vivência cotidiana das mazelas da escola pública e a compreensão dos determinantes históricos da educação, me possibilitaram, também, chegar a muitos questionamentos.

Os índices de evasão e repetência nas escolas municipais, principalmente na 1a. série do 1o. grau, eram da ordem de 40% ¹. As condições de trabalho do magistério - baixos salários, duplas jornadas, classes superlotadas, horários apertados, ausência de uma política de aperfeiçoamento constante, falta de conhecimento da realidade das crianças de origem popular que chegavam à escola em condições desiguais ou diferentes daquelas para as quais a escola se organizava - impediam ao professor a reflexão sobre sua prática, sobre seu trabalho, e criavam grandes resistências às orientações provenientes da Secretaria e da própria Assessoria Pedagógica. Este fato era motivo de constantes conflitos, tanto com os pais como com a direção e os especialistas.

Corriam os anos 70, período em que o pensamento tecnicista atingiu o seu auge (Gadotti, 1984:23), influenciando os caminhos e as propostas na área educacional e criando a falsa idéia de que os problemas educacionais se resolveriam com (algumas) boas e tecnicamente corretas propostas de ensino e (muita) boa vontade por parte do professor em aplicá-las em suas salas de aula. Foi neste período que surgiu a Pedagogia Tecnicista, no dizer de Saviani (1991:95), quando o governo militar tentava impor uma orientação pedagógica, inspirada na assessoria americana através dos acordos MEC-USAID, centrada nas idéias de racionalidade, eficiência e produtividade (ver também, Romanelli, 1978:196).

Com tal racionalidade em termos de política educacional, proliferaram no mesmo período os mais variados materiais de ensino, criados e gerados pelas

¹ Cf. Dados sobre aprovação/reprovação las. a 4as. séries das Escolas Municipais de Campinas período 1968-1973, coletados quando da elaboração da dissertação de mestrado. Freitas, H.C.L. Alfabetização e Universo Cultural. Análise das Cartilhas utilizadas na região de Campinas. Dissertação de Mestrado, FE-UNICAMP, 1979.

Secretarias de Educação e até pelo próprio MEC. Era praticamente incompreensível, no contexto, à burocracia das secretarias e dos governos, principalmente municipais, as recusas e a resistência, por parte do corpo docente das escolas, em utilizar tais "pacotes". Tais atitudes soavam como falta de sensibilidade para com os problemas de sala de aula e para uma colaboração necessária à resolução dos problemas educacionais. Na realidade, a resistência dos professores com os quais trabalhava era parte da resistência que os educadores iniciavam às referidas propostas. O questionamento de grande parte dos educadores que "não aceita a educação oficial e busca articular as críticas ao regime militar, autoritário e tecnocrático e à sua proposta educacional" (Saviani, 1991a:93), manifestava-se como parte de um movimento maior que se iniciara no princípio da década de 70, período em que as propostas governamentais enfatizavam e imprimiam a visão tecnicista à educação.

Naquele momento, mesmo sem ter ainda uma compreensão mais global do fenômeno educacional e dos determinantes sociais que contribuíam para o processo seletivo no interior da escola, colocava-me ao lado dos professores e procurava trabalhar em busca do apoio dos pais às atividades que desenvolviam em sala de aula. Preocupava-me sobretudo a crítica constante a que eram submetidos, que desconhecia ou procurava minimizar a importância das adversas condições de trabalho e de formação do professor; o menosprezo pelo conhecimento que este mesmo professor, através dos anos de contato com as crianças e com a realidade cotidiana da sala de aula da escola pública, havia acumulado, expropriando-o de um saber que se constituía elemento fundamental para entender e superar as mesmas condições. Todas estas questões representavam para mim um desafio a ser enfrentado em meu trabalho, naquele momento, junto às escolas com as quais trabalhava.

Em 1975 são abertas inscrições para a 1ª turma do Mestrado em Educação da UNICAMP. Movida pelo desafio de encontrar respostas a estas questões e pela vontade de continuar meus estudos na área educacional, me inscrevo e sou selecionada.

O curso possibilitou o contato com uma bibliografia nova, que nos chegava após anos de atraso e obscurantismo da ditadura que ainda vivíamos, literatura essa que recusava e questionava o tecnicismo educacional e explicitava novas relações entre educação e sociedade, escola e sociedade, exercendo a crítica

da educação e colocando em evidência seu caráter reprodutivista. No interior das universidades o embate de idéias se dava de uma maneira mais clara e direta e já com relativa liberdade.

Assim, o contato com novos autores como Baudelot e Establet, Bourdieu e Passeron, Snyders, Pistrak, Althusser entre outros, a retomada das obras de Marx, Lenin e Engels e do conjunto da literatura marxista, a discussão coletiva nos diferentes cursos e Seminários da pós-graduação e os embates da prática profissional, criaram possibilidades para um redimensionamento dos vários questionamentos particulares. O Memorial apresentado como requisito para a realização do exame de qualificação para o mestrado, em maio de 1978 já expressava, em parte, tal movimento de idéias e explicitava uma opção:

"Por último, gostaria de dizer que o projeto de dissertação apresentado reflete minhas preocupações quanto aos temas em pesquisas educacionais e situa-se no âmbito de uma das duas alternativas que tinha: fazer pesquisa para comparar métodos de alfabetização e o desempenho dos alunos, cujo objetivo final seria, em última análise, aceitar e otimizar a situação do ensino existente em nossas escolas, ou fazer pesquisa para questionar e levantar dúvidas sobre essa mesma situação. Eu optei pela segunda" (Memorial do Exame de Qualificação do Mestrado, 1978, pág. 3).

1.1. Iniciando um caminho: 1979 e 1980

Em 1978 ingresso como Professora Auxiliar da disciplina Tópicos Especiais de Didática e posteriormente, a partir de 79, junto à disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Habilitação Magistério do Curso de Pedagogia. Trabalhando com minha primeira turma enfrentei os desafios iniciais em relação ao trabalho docente na universidade, uma experiência bastante peculiar. O trabalho com a Prática de Ensino e os Estágios se desenvolvia nas escolas públicas de 1o. e 2o. graus. Ao "retornar" à escola após um período de afastamento, vários fatos vinham à minha memória, trazendo o cotidiano de meu trabalho com os professores, na Prefeitura Municipal. Construindo meu primeiro Programa de Curso, assumi que meu trabalho docente, junto com os alunos, não estaria limitado a possibilitar-lhes o acesso ao "saber ensinar" e ao "saber fazer". Ele se revelaria

como uma articulação entre o domínio dos conhecimentos teóricos, o conteúdo das diferentes áreas de conhecimento (metodologias específicas) e um projeto político-pedagógico particular. Revendo várias anotações daquela época, retomo a elaboração da proposta de trabalho para a disciplina, na qual refletia sobre essas questões:

*"Não se pode entender o ensino exclusivamente como um conjunto de técnicas e métodos a serem "aplicados" em sala de aula. Este é apenas um dado da totalidade em que se insere o processo de ensino. Compreendida esta dimensão cabe perguntar-se sobre o que é Prática de Ensino, ou melhor, como ela se situa neste contexto"*²

Essa compreensão resultava de toda uma discussão, retomada no Mestrado, acerca do papel da prática e do trabalho no processo de conhecimento (Marx e Engels, 1975). Neste caminho, meu encontro com uma concepção de metodologia de ensino, tal como expressa em Fischer (1976)³, que se contrapunha a uma concepção exclusivamente técnica, proporcionou reflexões importantes à medida que explicitava a recusa ao tecnicismo e ao pragmatismo no trabalho docente em sala de aula. Seria, entretanto, a concepção de metodologia, enquanto **método de trabalho docente**, aquela que possibilitaria enunciar o trabalho docente como o eixo principal da prática de ensino e dos estágios no curso de pedagogia.

Colocar assim o trabalho docente implicava em recusar a idéia de professor como mero reproduzidor de conhecimentos encerrados nos livros didáticos ou nos "pacotes educacionais". Implicava em entendê-lo, apropriando-se de seu trabalho, com pleno domínio dos seus determinantes históricos e das condições subjetivas para transformá-lo.

² Elaboração do Plano de Trabalho para a disciplina, 1o. semestre 80. Notas pessoais, 1980.

³ Rosa M. B. Fischer (1976) expressa a compreensão de metodologia de ensino como "a articulação de uma teoria de compreensão e interpretação da realidade com uma prática específica. Essa prática específica pode ser, no caso, de uma determinada disciplina. Quer dizer, a prática pedagógica - as aulas, o relacionamento entre professores e alunos, a bibliografia usada, o sistema de avaliação, as técnicas de trabalho em grupo, o tipo de questões que o professor levanta, o tratamento que dá a sua disciplina, a relação que estabelece na prática entre escola e sociedade - revela a sua compreensão e interpretação da relação homem-sociedade-natureza, historicamente determinada, constituindo-se essa articulação a sua metodologia de ensino" (Pag. 1).

"O que se faz necessário é uma constante reflexão acerca da própria prática, numa tentativa de compreendê-la e explicá-la. Desse modo, somente um processo de análise das condições concretas dos professores e alunos das escolas de 1o. e 2o. graus possibilita um conhecimento da realidade escolar com o objetivo último de transformá-la" (Notas pessoais, 1980).

Mas, se recusava a concepção da Prática de Ensino enquanto "aplicação" de métodos e técnicas e sua redução à concepção de inovações metodológicas a serem introduzidas nas diferentes áreas de conhecimento e de conteúdo específico do 1o. e 2o. graus, rejeitava, também, a idéia de Prática de Ensino e Estágio enquanto "momento de aprendizagem" de experiências pedagógicas em escolas com propostas educacionais diferenciadas, nos moldes dos antigos Colégios de Aplicação ou Vocacionais. Intencionava *fazer do estágio o ponto de partida para a transformação da Prática de Ensino. Estágio não como aprendizagem, mas trabalho* (Notas pessoais, 1980). Encontraria, mais recentemente, apoio para esta concepção em Freitas:

"Devemos deixar de lado a idéia de que a organização do trabalho pedagógico restrinja-se à concepção habitual do trabalho docente em sala de aula: um professor que fala para um aluno ou que organiza a situação de aprendizagem - não importa com qual metodologia o faça" (Freitas, 1991e: 58).

O que passava a ser determinante, naquele momento, era a análise do processo de trabalho no ensino. Docência e prática pedagógica entendidas como **trabalho**, procurando *"encontrar um caminho que pudesse levar a uma compreensão da docência como um processo de trabalho, como forma de intervenção em uma determinada realidade* (Notas pessoais, 1980). Este era o grande desafio, que a mim se apresentava, diante do trabalho na disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado: entender o processo de trabalho docente na escola pública de 1o. grau como forma de intervenção e transformação da realidade.

Em que medida, no entanto, tal compreensão do trabalho docente era compartilhada pelos alunos, futuros professores? Qual era a expectativa do aluno que chegava ao final do curso de Pedagogia, em relação à sua própria formação

profissional? Que caminhos teóricos ele havia construído, na sua trajetória do curso, e de que maneira estes caminhos lhe permitiam enfrentar e entender, ainda que exclusivamente na disciplina Prática de Ensino, a realidade da escola pública?

A estrutura do curso de Pedagogia marcadamente propedêutica, característica da maioria dos cursos de graduação e licenciaturas, não contemplava qualquer contato dos alunos com a realidade da escola pública. Os alunos que procuravam o curso - alguns já trabalhavam em escolas particulares (a grande maioria) outros em escolas públicas - o faziam na expectativa de atestar experiência de magistério necessária ao registro em outras habilitações. Não demonstravam, portanto, muito interesse pelo trabalho na prática de ensino e/ou utilizavam-se das habilitações como mecanismo de ascensão na carreira do magistério.

Apesar de um quadro até certo ponto desfavorável, nossa proposta para a disciplina não abria mão de dois princípios básicos:

- 1) o estágio se desenvolveria em escolas públicas;
- 2) ao menos em um dos semestres, os alunos, que já trabalhavam em escolas particulares, deveriam desenvolver seu estágio na escola pública.

O currículo do curso de Pedagogia constituía-se em um acúmulo de disciplinas teóricas, não proporcionando qualquer vínculo com a realidade da escola pública, não tendo também a necessária articulação com a prática pedagógica que caracteriza o trabalho docente em sala de aula. Assim estruturado, acabavam recaíndo sobre a disciplina Prática de Ensino e Estágios - apenas ao final do curso - os problemas que deveriam ter sido enfrentados durante todo o curso, principalmente no que dizia respeito à articulação teoria-prática e ao contato sistemático com o objeto de estudo, a escola e a sala de aula. A trajetória do aluno por um curso que não tinha lugar para a prática era agravada pela ausência de um projeto pedagógico que permitisse, ao menos ao final dessa trajetória curricular, enfrentar a realidade da escola e orientar sua prática pedagógica de forma criadora e transformadora.

A trajetória curricular do aluno acabava definindo sua expectativa em relação ao estágio: a de que, após tanta teoria, ele pudesse oferecer "alternativas" práticas que os auxiliasse a enfrentar as questões concretas do cotidiano escolar. Como resultado da forma propedêutica de estruturação do curso e também pela ausência de momentos mais sistemáticos de contato com a realidade da sala de aula e da escola, do ponto de vista do aluno, este era quase um caminho natural para quem estava prestes a concluir a graduação e se qualificar como profissional da educação.

A constatação desta realidade e as dificuldades enfrentadas foram configurando a necessidade de encontrar não apenas explicações mais amplas para os problemas que surgiam, mas sobretudo articular coletivamente um projeto político para a formação de professores e dos profissionais da educação. Os mesmos problemas que não se explicavam no âmbito da própria disciplina, mas de sua situação na estrutura do curso e no quadro mais geral da discussão sobre a política de formação de professores que o próprio MEC, a partir de 1978, vinha travando a nível nacional.

Nesse período, marcado pela luta da sociedade civil em defesa da democratização do país, pela luta dos educadores na definição dos rumos da política educacional e pela retomada dos debates sobre a reformulação dos cursos de Pedagogia (posteriormente ampliando-se para as Licenciaturas), a participação da Faculdade de Educação da UNICAMP nas discussões sobre reformulação do curso foi intensa.

As discussões contribuíam, também, para um redimensionamento do trabalho com o curso, em geral, e com a disciplina em particular. Carregada de um conteúdo pragmatista, a Prática de Ensino e os Estágios acompanhavam, então, a tendência geral da educação, vivendo seu período tecnicista. Foi a atuação no movimento nacional dos educadores, mais do que o contato com a área específica, que ajudou a desenvolver, aos poucos, a certeza de que as questões específicas da disciplina só poderiam ser tratadas articuladamente com as questões que afetavam o curso como um todo: a questão da articulação teoria/prática, a base comum nacional (embora ainda não claramente definida pelo movimento dos educadores nestes termos), a docência como base do trabalho do pedagogo e o questionamento das habilitações e dos especialistas nas escolas. Estas eram questões que

não podiam ser deixadas de lado ao se discutir os problemas específicos da Prática de Ensino e dos Estágios.

Formava-se também, na época, principalmente a partir de 1981, a idéia de que era necessário romper com as tradicionais formas de "treinamento" dos professores da escola pública. No interior da Universidade proliferavam propostas inovadoras em relação ao compromisso da Universidade com o ensino de 1o. e 2o. graus. A eleição de governos estaduais e municipais democráticos criava expectativas, no interior das Universidades e também das escolas de 1o. e 2o. graus, que vislumbravam a possibilidade de novas metodologias e propostas alternativas para o trabalho pedagógico.⁴

A luta por uma educação democrática - característica essencial do movimento dos educadores no período - fez-se acompanhar pela recusa aos "pacotes educacionais", por entendê-los como mecanismo de manutenção e aprofundamento da divisão do trabalho no interior da escola: especialistas e técnicos que planejam e professores que executam a tarefa educacional. Intensificava-se, ainda, a certeza de que era necessário resgatar, para o professor, a possibilidade de reapropriar-se de um conhecimento pedagógico que lhe era expropriado, pela atuação dos especialistas na escola e pelos "pacotes educacionais".

Este caminho colocava outras dúvidas em relação à Prática de Ensino e o Estágio: "Que caminhos devem ser trilhados pelo aluno de pedagogia, futuro professor, de modo a dar-lhe condições de vivenciar a docência como trabalho criador?" "Como ultrapassar a visão tecnicista e a mera reprodução de propostas pedagógicas?" "Que desafios devem os alunos enfrentar nos estágios, ainda enquanto estudantes, de modo a se prepararem para o exercício profissional posterior?" "Como os alunos articulam teoria e prática no seu trabalho de prática de ensino?" "Há um método de trabalho que possibilite este caminho?" "Qual a especificidade do curso de Pedagogia e que profissional lhe cabe formar?" (Notas Pessoais, 1980).

⁴ O próprio governo federal através do MEC, com seu projeto específico - "A Integração da Universidade com o Ensino de 1o. e 2o. Graus" - tinha interesse em catalisar as energias e expectativas do conjunto das universidades nesse período de efervescência política e de crescente interesse pela educação, o ensino e a escola pública.

No projeto de pesquisa apresentado para ingresso no doutorado em 1983 "A Prática Pedagógica e a Reapropriação do Saber: o processo de trabalho docente", resultado deste movimento de idéias, reafirmava que:

*"o professor, como um profissional da educação, deve necessariamente encarar a docência como trabalho que, como tal, transforma a natureza e as condições sociais que envolvem sua existência. A compreensão da prática docente como trabalho e não como uma atividade sem maiores compromissos com a transformação da realidade, requer uma análise do método de trabalho docente e implica na descrição, compreensão e interpretação dos fenômenos sociais que envolvem o ensino com o objetivo de transformar as condições concretas em que se desenvolve"*⁵.

O projeto inicial adquiriu um movimento peculiar, através dos anos, como resultado das diferentes concepções particulares e das diversas influências teóricas e práticas que o trabalho docente receberia. A concepção da prática docente como **trabalho** que produz conhecimento e, em tal movimento, cria possibilidades de transformação das condições em que se realiza, encontrava sustentação e, também, era "alimentada" pela volta à atuação política a partir de 1979 e pela atuação partidária a partir de 1982. Seria, portanto, a retomada da atuação partidária que permitiria construir um caminho para o trabalho docente particular, na direção de uma compreensão do real, como ponto de partida para este próprio trabalho, e de sua organização, como elemento de superação das contradições sociais no rumo da construção de uma sociedade mais justa e igualitária, o socialismo.

Em 1983, o trabalho com a Prática de Ensino e os Estágios adquiriria novos contornos. Moviada pela receptividade da escola pública, para com as propostas de trabalho que surgiam no interior da Universidade, propus, ao final daquele ano, um projeto de trabalho coletivo com uma escola municipal. Já havíamos vivenciado, durante 83, um projeto coletivo em uma escola da rede estadual, com os alunos de Metodologia de Ensino de Comunicação e Expressão e a Professora Lilian, do Departamento de Metodologia de Ensino. Assim, em continuidade, durante o ano de 1984, alguns alunos concordaram em assumir uma

⁵ Projeto de Trabalho, 1983, pag.5.

proposta que pretendia superar a visão meramente metodológica do trabalho pedagógico. Nele, partia do entendimento de que a reflexão sobre a prática, por parte do professor da escola pública, era condição essencial para que recuperasse a direção de sua própria atividade em sala de aula. A proposta pretendia resgatar a possibilidade de reflexão sobre a prática, com os professores que recebiam os estagiários naquele semestre (1o. semestre de 1984).

Tal método, acompanhado de perto pelos estagiários da Prática de Ensino no estágio, permitia revelar as contradições do trabalho do professor da escola pública. De um lado, a resistência em reconhecer as dificuldades cotidianas, a resistência em desvelar o dia-a-dia, impregnado de dúvidas, incertezas e questionamentos. De outro, a necessidade de reafirmar a certeza de estar fazendo o seu caminho, o único possível, da melhor maneira que aquelas condições lhe propiciavam. Era necessário, portanto, partir desse caminho que o próprio professor percorria para, através dele, encontrar os mecanismos de superação das condições que determinavam o conteúdo de seu trabalho pedagógico. Ao mesmo tempo que discutíamos a prática, demonstrávamos que tal possibilidade, da reflexão, da crítica, do pensar sobre a prática, o debruçar-se sobre o próprio trabalho, só se realiza quando há o exercício da prática de reflexão sobre o trabalho, quando há um tempo disponível para o estudo e um compromisso político com a educação, a escola e o ensino e com a transformação da sociedade. Enfatizava a necessidade desta reflexão constituir-se em uma prática coletiva, jamais solitária.

Escolhi um caminho que procurava desmistificar as "inovações" ou as propostas alternativas dos alunos como algo "excepcional", por um lado, e como algo "impossível", por outro. O ponto de partida era o conhecimento da realidade escolar, do real, do cotidiano da escola. Somente de posse desse conhecimento a proposta alternativa dos alunos surgia, em confronto com a teoria, com o tempo necessário para a reflexão, o estudo e o confronto de idéias e teorias. Procurava demonstrar, efetivamente, um caminho possível da relação teoria/prática, da reflexão sobre a prática e da pesquisa como elemento criador de novas alternativas para o trabalho pedagógico na escola pública.

Esta perspectiva fundava-se em uma concepção particular que havia desenvolvido no contato com a realidade da escola pública e no processo de trabalho de formação dos alunos de Pedagogia: a defesa da especificidade da

Pedagogia, da formação e atuação do pedagogo na escola, a luta contra a tentativa de extinção do curso e/ou sua transformação em mais uma licenciatura responsável pela formação de professores de 1a. a 4a. séries, pré-escola e Magistério do 2o. grau. Esta concepção lidava com uma contradição básica presente nas discussões sobre a especificidade da Pedagogia e nas dicotomias professor x especialista, especialista versus generalista, professor versus educador e assim por diante. Mas, ao negar a possibilidade da licenciatura para o pedagogo, afirmava a existência do especialista, contribuindo para acentuar a divisão do trabalho no interior da escola. Como lidar, então, com esta contradição?

Em um trabalho que apresentamos na III CBE, em conjunto com alunos da Pedagogia e a Professora Corinta M. G. Geraldi, com o título de "Repensando a ação pedagógica na escola de 1o. grau: a pedagogia acabou?" (Freitas, 1984), esta concepção encontra-se sistematizada:

"Torna-se urgente, portanto, resgatar para os educadores, professores e para os centros e Faculdades de Educação, a possibilidade de definir politicamente os caminhos da ação pedagógica nas escolas de 1o. e 2o. graus. Queremos ter a possibilidade não apenas de pensar as questões do ensino e da educação, mas de definir as linhas básicas da política educacional que se concretiza no dia-a-dia da sala de aula. Pensar uma nova escola é a tarefa a que se propuseram os alunos e professores no decorrer deste trabalho. Mas uma escola que significa resgatar para o aluno - futuro professor de 1a. a 4a. séries e futuro Pedagogo - a possibilidade de pensar a sua totalidade - seu currículo, seus professores, os alunos, os pais, as formas de trabalho, avaliação e a relação professor aluno - em suas relações com a sociedade" ⁶.

Tal forma de trabalho, no interior da disciplina, não se configurava, entretanto, como um trabalho de formação dos alunos, à medida que não proporcionava condições para a reflexão sobre a sua ação pedagógica na escola, seus determinantes e suas possibilidades. Desenvolveu-se mais como um trabalho de extensão, que se utilizava do espaço dos estágios e da disciplina, para chegar à escola e aos professores.

⁶ Este trabalho foi apresentado em um painel na III CBE, em Niterói, Rio de Janeiro, em 1984, sobre a "Análise de uma vivência curricular: interação Pedagogia e 1o. grau", do qual participaram a Profa. Corinta M. G. Geraldi, o aluno Carlos Eduardo A. Miranda e outros.

Negada pelo exercício da crítica da prática dos anos seguintes, esta forma de trabalhar constituiu o germe de uma nova relação com os alunos, no caminho da solidificação de algumas concepções construídas historicamente sobre os estágios e a prática de ensino e compartilhadas por vários colegas do Departamento de Metodologia de Ensino.

1.2. Um olhar diferente para o trabalho: 1991 e 1992

A retomada do trabalho em 1991 após três anos de afastamento das atividades docentes para exercer a presidência da Associação de Docentes da Unicamp - ADUNICAMP -, me colocou novamente frente aos mesmos desafios: os problemas com a estrutura da disciplina, apesar das inúmeras reestruturações, reformulações e alterações de currículo pelas quais havia passado o curso de Pedagogia e das intenções e propostas para a reestruturação dos Estágios.

Desenvolvida sob a forma de Estágios Supervisionados, a prática de ensino continuava a enfrentar dificuldades em dois níveis: estrutural e das condições objetivas. Do ponto de vista **estrutural**, alinhavam-se problemas tais como: inexistência de escolas que pudessem constituir-se em um "campo de estágios" suficientemente amplo de modo a abarcar a gama de expectativas dos alunos; ausência de infra-estrutura interna que garantisse a elaboração de material pedagógico teórico-prático para o trabalho nas classes de estágio; incompatibilidade de horário com a disciplina, já que nem todos os alunos tinham disponibilidade para um projeto coletivo nas escolas; vários alunos sequer pretendiam exercer a docência, cursando a disciplina como mero requisito curricular para poderem obter o registro em outras habilitações posteriormente. Estes eram alguns dos problemas que, de partida, continuavam a dificultar até mesmo o início do trabalho na disciplina.

A estes aliavam-se aqueles decorrentes da estrutura propedêutica do curso, afastado da realidade do trabalho pedagógico que se desenvolvia no interior da escola, e que, apesar das diferentes modificações e da introdução de novas disciplinas obrigatórias na habilitação Magistério, não havia conseguido lidar de modo satisfatório com a dicotomia entre teoria e prática no seu próprio interior.

Os alunos, no último ano de sua trajetória curricular, alimentavam a expectativa de "aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos durante o curso" e traziam para o momento da disciplina uma visão imediatista do trabalho pedagógico, materializada na necessidade de tentar resolver os problemas cotidianos da escola, de se envolver em atividades de "ajuda" ao professor e aos alunos das classes, onde desenvolviam seu estágio. Apresentavam, então, resistências ao estudo teórico e à visão crítica da educação; por último, uma visão tecnicista reduzindo a complexa problemática da escola, da sala de aula e do ensino à questão metodológica: a ilusão de que novas propostas metodológicas, fundadas principalmente nas teorias construtivistas que começam a impregnar o universo pedagógico, poderiam representar o "novo" que poderia, por si só, transformar as condições adversas do ensino, da sala de aula e da escola.

Estas dificuldades, cotidianamente enfrentadas na "Prática de Ensino e Estágio Supervisionado", colocavam um desafio constante no sentido de encontrar as explicações para a existência de tais problemas, identificar as contradições presentes nessa prática e procurar as formas de compreender as dicotomias do trabalho pedagógico. A "volta" aos estudos teóricos da área, a análise das várias produções teóricas do período e, em especial, as propostas do movimento nacional dos educadores para a reformulação dos cursos de formação, consubstanciadas nos documentos da CONARCFE (1988, 1989 e 1990) e ANFOPE (1992) e o questionamento do trabalho pessoal nas diferentes formas que assumiu nos vários períodos, suscitaram inúmeras indagações, as quais passaram a orientar meu olhar particular para o próprio trabalho. Dentre estas indagações, destaco:

- 1. como o aluno articula teoria-prática no seu trabalho com a escola de 1o e 2o. graus?;*
- 2. as dificuldades em articular teoria/prática ao final de curso não estariam relacionadas à forma como se concebe a produção do conhecimento no curso de Pedagogia?;*
- 3. que fatores determinam a presença/ausência de compromisso do aluno com o trabalho durante o curso?;*
- 4. porque, apesar de haverem realizado um curso reconhecido como de sólida formação teórica, a grande maioria dos alunos reproduz, na docência, os esquemas tradicionais do ensino presente nos livros didáticos e as*

posturas tradicionais em relação à organização do trabalho pedagógico (especialmente nas questões relativas à disciplina e avaliação)?;

5. qual o conteúdo da disciplina Prática de Ensino no curso de Pedagogia para o Magistério de 1o. e 2o. graus?;

6. que caminhos devem trilhar os Estágios de modo a permitir ao aluno vivenciar o trabalho como princípio educativo?;

7. como superar a tendência ao tecnicismo metodológico, presente na concepção da disciplina Prática de Ensino e nos Estágios?

O exercício da disciplina, durante o ano de 1991, possibilitou a retomada destas questões em um patamar diferente. Com a visão modificada acerca das possibilidades do trabalho docente e das possibilidades concretas de fazer da Prática de Ensino e dos Estágios "o momento privilegiado de articulação teoria-prática, no trabalho pedagógico junto à escola pública", passei a questionar, em conjunto com os alunos, estas possibilidades, muito embora não tivéssemos ainda - eles e eu - razoável clareza sobre os caminhos alternativos que poderiam ser percorridos.

O movimento nacional dos educadores pela reformulação dos cursos de formação organizado na ANFOPE, havia avançado em suas produções teóricas e apontava alguns caminhos para enfrentar, em moldes mais favoráveis, os problemas históricos do Curso de Pedagogia. Em seus documentos e resoluções, desenvolvia, de forma mais elaborada, a idéia de **base comum nacional** e de eixos curriculares que permitiriam, nos limites da estrutura dos cursos de formação, criar maiores possibilidades de articulação teoria-prática e contribuir para alterar a forma como se produz o conhecimento no curso de Pedagogia, pela implementação da pesquisa e do trabalho interdisciplinar, e principalmente, colocando a "ênfase no trabalho docente como base da identidade profissional do educador e como fonte de articulação entre teoria e prática" (ANFOPE, 1990:7).

Estas indagações, que me acompanhavam ao longo desta trajetória junto aos alunos da Pedagogia em seu contato com a realidade do trabalho pedagógico na escola pública, permaneciam como desafios a serem investigados e enfrentados em meu trabalho docente. A partir dessa reflexão, tomei a decisão de analisar meu processo de trabalho com a Prática de Ensino e os Estágios,

entendendo-o não em si mesmo, mas a partir de suas manifestações concretas - o trabalho dos alunos em seu contato com a escola pública e com os professores e alunos e com a totalidade do trabalho pedagógico que ali se realiza -, situadas no contexto do curso de Pedagogia e de seu currículo, aqui compreendido como manifestação de determinadas formas dominantes de pensar a produção de conhecimento sobre a educação, a escola e a sala de aula e o processo de formação do profissional da educação.

Foi a necessidade de encontrar outras explicações para as dificuldades encontradas que nos motivou a investigar a problemática que envolvia a disciplina, as indagações presentes e as dúvidas constantes de nossa trajetória pessoal, em suas relações com o caminhar da própria área de Prática de Ensino e Estágios, na busca por sua identidade e conteúdo próprios.

2. PERCORRENDO OS ESTUDOS DA ÁREA

A problemática da Prática de Ensino e dos Estágios Supervisionados foi tratada, de forma organizada e sistematizada, por Fracalanza (1982) que, em sua Dissertação, relatou a trajetória da disciplina desde a sua criação e as diversas fases pelas quais passou, resultantes da evolução histórica e dos determinantes sociais, econômicos e políticos que influenciaram o pensamento educacional brasileiro.

Os trabalhos analisados pela autora¹ revelam o aprisionamento da disciplina a questões como "insuficiência da carga horária destinada aos Estágios, inadequação entre os horários dos alunos e da escola, número excessivo de alunos por professor, falta de relacionamento Universidade/escola de 1o. e 2o. graus, falta de interesse dos alunos" (Fracalanza, 1982:150) entre outros problemas.

Dentre as tendências gerais, evidenciadas pelo trabalho, ficou constatada a visão técnica e instrumental da prática de ensino, predominante nos

¹ A autora analisou os trabalhos apresentados na SBPC no período de 1971 a 1981 e teses acadêmicas do mesmo período.

estudos desenvolvidos até aquele momento, particularmente em relação à sua forma de realização concreta:

" Os Estágios Supervisionados em Escolas são uma entre outras formas de realização da Prática de Ensino e não são vistos como uma forma adequada de promover o treinamento didático prático dos licenciandos (entendido como uma das principais finalidades da Prática de Ensino)" (Fracalanza, 1982:155, grifo nosso).

A definição destes objetivos para a disciplina - promover o treinamento didático-prático dos licenciandos - que negava a possibilidade de contato com a realidade concreta da escola e da sala de aula, proporcionada pelos estágios, encontrava sua raiz na concepção técnica e instrumental que predominava no campo da Didática, vista como a contrapartida "teórica" da Prática de Ensino que substituiu, no currículo, a Didática Especial, que juntamente com a Didática Geral compunham a parte da formação pedagógica dos cursos de licenciatura. A partir de então, os Estágios Supervisionados passaram a ter caráter obrigatório nos currículos dos cursos de formação de professores.

A visão instrumental da Didática, que predominara até meados da década de 70, começa a ser mais intensamente questionada nos seus fundamentos, no início dos anos 80. A neutralidade da técnica, a ênfase na dimensão técnica do processo de ensino-aprendizagem e principalmente a ausência da dimensão política na explicação do ato educativo são alguns dos questionamentos que passam a fazer parte dos estudos, encontros e pesquisas da área, a partir de meados da década de 70. Este questionamento da Didática acompanha a luta específica dos educadores, pela recuperação e democratização da escola pública e pela participação nas definições e nos rumos da política educacional, e é, ao mesmo tempo, parte de um movimento, mais geral, da sociedade na luta pela conquista das liberdades democráticas e pelo fim da ditadura militar (Candau, 1988; Veiga, 1989; e Oliveira, 1992).

A realização do Seminário "A Didática em questão" em 1982 na PUC do Rio de Janeiro se constituiu em um marco histórico no movimento de revisão da Didática e influenciou grande parte dos estudos na área educacional, em geral, e da Didática em especial. Surgiu em um momento histórico - 1982 - marcado pela

atuação da sociedade civil na luta pela democratização da sociedade, de eleições diretas para os governos de Estado, no contexto dos quais os educadores passaram a exigir participação na definição dos rumos da política educacional.

A partir deste movimento de revisão da Didática são estabelecidas novas bases e novos parâmetros teóricos e metodológicos, para a discussão dos pressupostos históricos e filosóficos que orientam as propostas pedagógicas e as diferentes formas de pensar e fazer a educação.

Estes estudos trazem outras indagações e alternativas não apenas para a área da Didática, mas para as disciplinas a ela relacionadas que compõem os currículos dos cursos de formação de professores e a medida que questionam os fundamentos da Didática e reafirmam seu compromisso com a busca de práticas pedagógicas, comprometidas com a transformação social, apontam para a perspectiva de se dar um novo sentido à prática pedagógica, à prática do ensino. São muitas as produções e os trabalhos publicados no período. Destacam-se, nesta perspectiva, os trabalhos de Candau (1988), Libâneo (1984 e 1985), André (1987), Freitas (1985 e 1987) e Oliveira (1989).

Na tentativa de superar a visão meramente tecnicista imprimida à área da Didática, os docentes e pesquisadores da disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado desenvolvem seus estudos no sentido de "buscar um corpo de conhecimentos específicos sobre o ensino do conteúdo a ser transmitido" (Carvalho, 1992).

A problemática da Prática de Ensino e dos Estágios Supervisionados não é objeto de preocupação apenas dos pesquisadores e estudiosos da área de Didática. A preocupação com a prática pedagógica, enquanto elemento fundamental da formação do profissional da educação, está presente, também, no interior do movimento dos educadores na luta pela melhoria de sua formação profissional, a partir de 1979.

No Documento Final do Encontro Nacional promovido pela SESU-MEC em Belo Horizonte, 1983, (CONARCFE, 1988) fechando os debates estaduais e regionais sobre formação do educador, podemos encontrar, entre as conclusões, as seguintes recomendações acerca dos problemas relativos às licenciaturas

específicas, à articulação teoria/prática e aos estágios nos cursos de formação do educador: ⁸

" Todas as licenciaturas (Pedagogia e demais Licenciaturas) deverão ter uma base comum: são todos professores. A docência constitui a base da identidade profissional de todo educador;*

** a questão dos estágios está relacionada com a necessidade de superar a dicotomia teoria/prática na formação do educador. A relação prática-teoria-prática deve ser trabalhada ao longo do curso, permeando as diferentes disciplinas;*

** os estágios deverão, de preferência, ser realizados nas escolas públicas e serem referidos à aprendizagem escolar das camadas populares;*

** o conhecimento e a análise da realidade concreta devem ser feitos através da participação de alunos e professores no processo educativo, onde quer que se realize, no interior de agências sistematizadoras de ensino e/ou em múltiplas oportunidades educativas que ocorram na sociedade" (CONARCFE, 1988:7, grifo nosso).*

A recuperação da trajetória do movimento de revisão da Didática e da evolução do pensamento sobre a Prática de Ensino e Estágios, situando-os no contexto em que surgiram e seus determinantes históricos, é importante para o entendimento dos problemas de pesquisa que este estudo pretende tratar. Retomo desta retrospectiva histórica os elementos principais que ajudam a entender a problemática da Prática de Ensino, sob a forma de Estágios Supervisionados, enquanto disciplina que tem seu espaço curricular nos cursos de formação do educador e que busca sua definição, no conjunto das disciplinas da área da Didática.

Até 1985 os debates científicos reunindo os docentes da área de Prática de Ensino aconteciam em encontros nacionais específicos: os Encontros Nacionais de Prática de Ensino, realizados em 1979, 1983 e 1985, paralelos aos Seminários "A Didática em Questão", realizados em 1982, 1983 e 1985. Em 1987 as duas áreas realizam conjuntamente o IV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática

⁸ É interessante observar que pouca referência é feita, nas publicações e pesquisas existentes no período, às discussões teóricas e ao desenvolvimento alcançado nesta temática particular, pelo Movimento Nacional Pró-reformulação dos Cursos de Formação do Educador.

e Prática de Ensino - prática que seria adotada a partir de então . A temática - *A prática pedagógica e a educação transformadora na sociedade brasileira* - e os objetivos definidos para este IV Encontro "*estudar a relação da Didática-Prática de Ensino, para a transformação da prática pedagógica; refletir sobre a Didática e a Prática de Ensino:sua natureza e seu objeto de estudo e refletir sobre a Didática e a Prática de Ensino a partir de estudos sobre o cotidiano escolar* (Programação, IV ENDIPE), revelam a busca por uma unidade entre teoria e prática, através da reflexão conjunta sobre a Didática e Prática de Ensino, enquanto possibilidades de investigação e da pesquisa em um e/ou outro polo: teoria e/ou prática, Didática e/ou Prática de Ensino que ajudem a desvelar as questões específicas da prática pedagógica.

A partir do IV ENDIPE e como resultado dos encontros anteriores, tanto da área de Didática quanto da Prática de Ensino, há uma grande produção teórica, evidenciada pela quantidade de estudos e de artigos relacionados à área, fato revelador de certa efervescência teórica e fruto de sistematizações específicas sobre o assunto no período.

No mesmo ano - 1987 - realiza-se o 1o. Encontro Nacional sobre Estágio Curricular, no Rio de Janeiro, promovido pela Universidade Federal Fluminense, dando continuidade às discussões específicas sobre o tema - estágios - iniciadas em 1986, pelo MEC (Anais ENSEC, 1987). No encontro foi debatida a problemática específica dos estágios curriculares, sua estrutura e organização nas diversas áreas e não apenas em relação aos cursos de formação de professores. O debate alí travado, principalmente pelos educadores, coloca em evidência a necessidade de se tomar o **trabalho** como articulador dos estágios curriculares (Cf. Arroyo, 1987; Nosella, 1987).

A realização de um encontro com esta temática - ainda que não exclusivo da área educacional -, desligado das discussões sobre Didática e Prática de Ensino, e a existência de encontros nacionais de Didática, separados dos encontros de Prática de Ensino, são dados reveladores da fragmentação do conhecimento nestas áreas que compõem o núcleo central da discussão mais geral sobre a relação teoria/prática, no processo de formação do profissional da educação.

No entanto, a discussão sobre a questão do **trabalho** como categoria de análise da prática docente vai se dar em maior profundidade, no interior da

área de Didática e Prática de Ensino, a partir de 1989, com a realização do V ENDIPE, em Belo Horizonte, que tinha como tema central a **Organização do processo de trabalho docente; em busca da integração da Didática e da Prática de Ensino.**

Uma análise dos objetivos do Encontro revela a intenção de aprofundar a discussão sobre as relações que se estabelecem entre o processo de trabalho na escola e o trabalho na sociedade capitalista: *"investigar, em profundidade, como se dão as relações sociais da organização do trabalho na sociedade capitalista e na escola"* (Programação do V ENDIPE, 1989:2).

Este V ENDIPE coloca as discussões em um novo patamar, trazendo para o campo da Didática e da Prática de Ensino um tema que já orientava os trabalhos de outras áreas: a relação escola/trabalho, trabalho/educação, processo de trabalho na sociedade capitalista, organização do trabalho pedagógico, relação teoria/prática perpassando a totalidade do currículo de formação e assim por diante. No dizer de Freitas este V Encontro foi "um divisor de águas" e sua principal contribuição foi relacionar *"a questão da teoria pedagógica com a questão da organização do trabalho pedagógico da Escola como um todo, o qual está a mando das relações de produção vigentes"* (Freitas, 1991a:44). No tratamento do trabalho docente em suas relações com o processo de trabalho na sociedade capitalista, destacam-se no mesmo Encontro, entre outros, os trabalhos de Arroyo (1989), Santos (1989) e Freitas (1989).

Os estudos e pesquisas sobre Didática e Prática de Ensino, no período, não indicam, no entanto, um desenvolvimento da área que desse continuidade a esta perspectiva teórico-metodológica: **o trabalho**. A temática e os objetivos do encontro seguinte, o VI ENDIPE (Porto Alegre, 1991), confirmariam o afastamento da área, da temática mais abrangente do **trabalho** como categoria de análise.

O tema central - **Perspectivas do trabalho docente para o ano 2000: qual Didática e qual Prática de Ensino?** e os objetivos do congresso⁹ parecem

⁹ Ou seja, "examinar o estado atual do ensino da Didática e da Prática de Ensino (...); "analisar perspectivas de ação que conjuguem ensino e pesquisa no desenvolvimento das disciplinas de Didática e Prática de Ensino (...); "apresentar e debater propostas e experiências inovadoras de organização do trabalho docente, especialmente aquelas que favorecem as inter-relações entre o conjunto de disciplinas de formação pedagógica e entre essas disciplinas e os sistemas de ensino responsáveis pela educação básica"; "estabelecer princípios orientadores de uma prática pedagógica institucional capaz de contribuir para a construção da sociedade justa e igualitária desejada para o novo século" (Programação do VI ENDIPE, 1991:2).

negar a trajetória da área, rejeitando parâmetros e/ou propostas para a reflexão da educação concreta que se realiza nas escolas públicas, no contexto da crise política, social e cultural que assume caráter mundial. Ainda que possamos reconhecer a relevância de algumas destas questões para o equacionamento dos graves problemas da área no interior dos cursos de formação, o Encontro representou certa "flexão" em direção ao tecnicismo pedagógico, parcialmente superado nos encontros anteriores, quando havia avançado no tratamento da problemática da prática pedagógica, do ponto de vista do processo de trabalho na sociedade capitalista.

Esta revisão inicial da área, em termos mais gerais, principalmente dos trabalhos presentes nas Atas dos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino, indica a necessidade de se recorrer a outras fontes que auxiliem a entender a problemática da Prática de Ensino e dos Estágios Supervisionados no curso de Pedagogia, no contexto das preocupações com a formação de professores para as primeiras séries do 1o. grau e para a Habilitação Específica de Magistério do 2o. grau.

Para efeito de revisão bibliográfica, e no sentido de delimitar o objeto de estudo do presente trabalho, destaco apenas os estudos que tratam a questão da Prática de Ensino e dos Estágios em uma das seguintes dimensões:

- a) enquanto análise teórica destes dois componentes curriculares e o seu papel articulador da relação teoria/-prática;
- b) enquanto propostas teórico-metodológicas para as disciplinas, no contexto do currículo dos cursos de formação de professores de 1a. a 4a. séries a nível de 3o. grau - cursos de Pedagogia;
- c) enquanto possibilidades da prática pedagógica das disciplinas relativas ao currículo de 1a. a 4a. séries e das disciplinas pedagógicas do 2o. grau.
- d) enquanto pesquisa, como possibilidade de investigação sistemática da prática pedagógica.

A partir do movimento de revisão da Didática, é que a problemática da **prática de ensino** ou da **prática pedagógica** adquire, enquanto possibilidade, uma significação diferente daquela que possuía até então - de "aplicação da metodologia de ensino - ou da didática específica - à situação da sala de aula". Na prática, porém, a disciplina passa, ainda, por análises divergentes e contraditórias a respeito de seu objeto de estudo e também de seu conteúdo, no contexto dos cursos de formação de professores.

Carvalho ao analisar a memória da Prática de Ensino, nos oferece um importante dado de análise: ao constatar o fato de que está centralizada sobre a Prática de Ensino a responsabilidade pela formação profissional do professor, afirma que esta "carga de responsabilidade" se deve ao seu caráter de única disciplina integradora entre o conteúdo específico e o conteúdo pedagógico, nos currículos dos cursos de formação do educador e do professor de 1o. e 2o. graus (Carvalho, 1992:252).

Talvez tenha sido esta característica essencial da Prática de Ensino a causadora do direcionamento dado a vários estudos na área, que enfatizam a responsabilidade do professor pelo desenvolvimento da disciplina, descrevendo as habilidades necessárias ao desempenho do docente dela encarregado nos cursos de licenciatura. Alguns desses estudos (Mediano, 1984) defendem a necessidade de que tal professor apresente uma formação baseada em um tripé composto pelos seguintes elementos: **formação pedagógica, formação geral e formação especial**. Ao professor de prática de ensino, a autora sugere que:

"tenha sua instrumentalização técnica baseada no movimento de ação-reflexão-ação, em busca de soluções para os candentes problemas que se nos colocam as escolas de 1o. e 2o. graus, assim como os cursos de Licenciaturas" (Mediano, 1984:146).

Esta concepção é compartilhada também por Enricone que coloca o professor como "o elemento mais importante para a Prática de Ensino" (Enricone, 1985:93).

Estes estudos enfatizam os aspectos subjetivos do problema, ou seja, a vontade política individual do docente, responsabilizando-o pelo sucesso ou fracasso dos cursos, e não revelam as condições históricas que produziram

a situação, ou os mecanismos internos e externos que mantêm condições tais como a fragmentação dos cursos e dos currículos, a estrutura das universidades, as políticas educacionais governamentais (ou a ausência delas) para a formação dos profissionais da educação, e sua submissão às exigências colocadas pela produção e pelas novas formas de organizar o processo e a força de trabalho.

Na mesma linha de tratamento da problemática da Prática de Ensino é possível encontrar inúmeros estudos. As Atas dos Encontros Nacionais de Prática de Ensino de 1983 e 1985, dos Seminários "A Didática em questão" de 1982, 1983 e 1985 e os ENDIPEs - Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino de 1987, 1989 e 1991 estão repletas de trabalhos que abordam o assunto ora do ponto de vista da competência do professor (Mediano, 1984 e Enricone, 1985); ora enfatizando atividades a serem desenvolvidas junto às escolas públicas de 1o. e 2o. graus (Martins, 1988 e Elias, 1988); ou mesmo vinculando a prática de ensino a propostas de pesquisa sobre a vivência escolar dos alunos e/ou a prática pedagógica em sala de aula como elemento de envolvimento do aluno/futuro professor e do professor/aluno com a prática da pesquisa (Fazenda, 1988; Kenski, 1991).

Outras concepções de Prática de Ensino, entretanto, estão presentes nestes mesmos estudos, destacando o fato de que "*a prática de ensino não pode estar reservada a um momento final, mas perpassa todo o curso de graduação que o aluno faz*" (Mediano, 1984:140); reafirmando o papel da Prática de Ensino como elo de ligação entre as disciplinas de conteúdo e as disciplinas pedagógicas; analisando os conteúdos da Prática de Ensino e a relação entre as disciplinas do currículo: questionando o papel das instituições de ensino superior na avaliação de seus cursos de graduação (Enricone, 1985).

Há, no entanto, um conjunto de trabalhos e pesquisas que, embora não possam ser classificadas como específicas de Prática de Ensino e Estágios, tratam da questão da prática docente do ponto de vista de sua importância e relevância no processo de formação do educador. Destacamos os trabalhos de Libâneo (1984, 1985, 1986 e 1990) em particular "A Prática Pedagógica de Professores de Escola Pública" (1984). Neste trabalho o autor examina as práticas da escola atual que contribuem para um ensino de melhor qualidade, analisando, através de entrevistas, as práticas de professores "bem sucedidos". Ao fazer a crítica dos modelos de ensino vigentes, Libâneo se propõe a "selecionar elementos

que possam ajudar a colocar uma proposta de ação mais compatível com uma escola voltada para os interesses das camadas populares" (Libâneo, 1984:15).

Em seu trabalho mais recente, Libâneo (1990) realiza uma investigação teórica da Pedagogia e da Didática, na busca dos fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente e analisa o processo de ensino, tal como se realiza na escola em sua forma básica que é a aula. Neste trabalho, o autor trilha um caminho que, nos parece, confirma uma concepção prescritiva e normativa da Didática, ao detalhar de forma minuciosa, os "passos" que o professor deve trilhar para fazer do seu trabalho docente em sala de aula um trabalho transformador.

Em outra perspectiva metodológica, encontramos os trabalhos de André (1988a, 1988b e 1988c e 1992) e André e Mediano (1988) que destacam a importância das pesquisas do tipo etnográfico na área educacional, para o estudo das situações do cotidiano escolar, "na busca de um novo saber e um novo fazer didáticos" (André, 1988b:169). Relatos destas pesquisas sobre o cotidiano escolar, encontram-se em Candau (1988), Fazenda e colaboradores (1988) e André (1988a).

André destaca a importância de tais estudos, enquanto possibilidades de contribuir para a construção de uma Didática fundamental e para o redimensionamento da Prática de Ensino (André, 1988a:151). Ressalta, ainda, a necessidade de uma sólida formação e fundamentação teórica e um contato estreito com a prática pedagógica, para a análise da problemática educacional e seus determinantes. Na busca de uma Didática fundamental, os dois elementos - a fundamentação teórica e o contato estreito com a prática pedagógica - têm auxiliado a repensar "a dimensão técnica, objeto próprio da Didática, dentro de um projeto ético e político social mais amplo" (op. cit, 151). As pesquisas de André (André, 1988c:28-31) tomam como parâmetro teórico as teorias da resistência, vinculadas aos trabalhos de Willis (1991) e Giroux.

Estes estudos, no entender das pesquisadoras, podem auxiliar o processo de formação dos professores:

"Na medida em que elas procuram reconstruir uma dada realidade, retratando as experiências e vivências concretas do cotidiano escolar, elas aproximam o futuro professor deste real, introduzindo inúmeros desafios para uma compreensão do papel da escola na

nossa sociedade e para clarificar o papel do professor como agente de uma educação transformadora" (André, 1988b:179).

Em outra linha de pesquisa e fundados em outros parâmetros teórico-metodológicos, encontramos os trabalhos de Freitas (1987, 1989 e 1991e) que, defendendo a proposta de construção da **teoria pedagógica** a partir da "identificação de problemas significativos à luz de um projeto pedagógico claro", propõe:

"que a pesquisa deve deslocar-se em direção à prática escolar utilizando a observação e a descrição sistemáticas apoiadas com métodos quantitativos e qualitativos" (Freitas, 1987:139, grifo do autor).

Freitas alerta para a ausência atual de estudos sistemáticos sobre a sala de aula e a escola, e afirma que tais estudos "*permitirão avançar em direção à explicação e conceituação do processo pedagógico*" (op. cit, 139) a partir da própria dinâmica do real, sem impor-lhe "esquemas" a priori. Os trabalhos de Freitas avançam para uma compreensão do trabalho na escola, que extrapola o conceito de trabalho docente, entendendo-o enquanto **trabalho pedagógico**, que envolve alunos, professores e a totalidade da escola em sua organização e não apenas a sala de aula e o processo ensino-aprendizagem que ali se desenvolve (Freitas, 1991c:10). Segundo o autor, as contradições da sala de aula e da escola, e não o seu cotidiano genérico, são o ponto de partida para se visualizar a sua superação, no interior da sociedade capitalista (Freitas, 1991d).

A diversidade de estudos e pesquisas da área reflete a diversidade de parâmetros teórico-metodológicos e concepções sobre a escola, o trabalho docente e a prática pedagógica. Estas concepções permeiam também as reflexões sobre a Prática de Ensino e Estágios Supervisionados, no contexto do currículo dos cursos de formação do profissional da educação. Ao mesmo tempo que vai se tornando clara a diversidade de opiniões sobre os novos rumos para a área, vão se revelando, também, as diferentes concepções teóricas, metodológicas e políticas sobre a relação escola/sociedade, escola/trabalho, sala de aula, o ensino, sobre a

relação teoria-prática e sobre as implicações destas diferentes concepções na construção da teoria pedagógica e de uma prática pedagógica transformadora.

Apesar da diversidade de enfoques, há um certo consenso em relação ao conteúdo da Prática de Ensino, enquanto disciplina dos cursos de formação de professores: ela é sempre *prática de ensino de...* determinada disciplina, determinada área de conhecimento. Neste sentido, não se confunde com as possibilidades de investigação e pesquisa acadêmicas, desenvolvidas a partir do trabalho com a disciplina. Ainda que não se possa tomá-la em si mesma, como um dado isolado, responsável pela formação teórico-prática dos alunos, ela possui um espaço próprio no conjunto das disciplinas do currículo dos cursos de formação dos profissionais da educação. No entanto, ao caracterizar desta forma a área, corre-se o risco de reduzi-la ao corpo de conhecimentos específicos sobre o ensino do conteúdo de determinada disciplina, tal como nos adverte Carvalho (1992), secundarizando as relações que se estabelecem entre as questões específicas e particulares, do ensino de determinada área de conhecimento, com as questões gerais da escola e da sociedade, bem como as relações possíveis entre os diferentes componentes curriculares, dos cursos de formação de professores.

Neste sentido, concordamos com Piconez, quando afirma que "a Prática de Ensino/Estágio Supervisionado precisa ampliar sua caracterização política, epistemológica e profissional, uma vez que sendo uma atividade teórico-prática, envolve a totalidade das ações do currículo do curso" (Piconez, 1991:31).

Mas, de que ampliação se fala? Qual seria a característica restrita, que envolve a Prática de Ensino e os Estágios, para a qual se busca ampliação?

A grande quantidade de publicações, de estudos e pesquisas sobre a Prática de Ensino e os Estágios é um indicativo das inquietações que o trabalho cotidiano, com a disciplina provoca, em virtude de sua importância para a formação de um educador crítico, comprometido com a realidade da escola pública e com as condições de sua transformação, inserido, também, em um processo de transformação da sociedade. No entanto, este caminho pelos trabalhos relacionados à área revelou, contraditoriamente, em grande parte dos mesmos, uma não explicitação dos parâmetros teóricos que permitam identificar as concepções que norteiam as diferentes propostas apresentadas.

Conceitos como trabalho docente, trabalho pedagógico, realidade escolar, conteúdo escolar, transformação social, práticas bem sucedidas, relação

teoria/prática, prática-teoria-prática, não podem ser entendidos como conceitos neutros, assépticos, desligados da realidade histórico-social que os sustenta. Eles adquirem sentido, quando referenciados a um projeto histórico que expresse de que escola falamos, a que conteúdos nos referimos e por qual transformação social estamos lutando.

Faz-se necessário, portanto, explicitar que entendimento temos de prática, prática de ensino, trabalho docente e trabalho pedagógico e como as produções na área tratam destas questões e da relação teoria-prática.

3. O TRABALHO E A RELAÇÃO TEORIA/PRÁTICA

A experiência concreta que tenho com a disciplina Prática de Ensino e os Estágios, e as dificuldades e angústias compartilhadas, por anos, com vários colegas do Departamento de Metodologia de Ensino, têm acumulado evidências de sua desvalorização e de seu isolamento no contexto da política científica e acadêmica da universidade¹⁰. Mas ela não é desvalorizada apenas do ponto de vista teórico. É vista como uma disciplina de segunda categoria no conjunto das disciplinas que compõem o currículo dos cursos de Licenciatura em geral e da Pedagogia em particular. Situada, via de regra, ao final do curso, nem mesmo os alunos lhe atribuem um significado - nem mesmo negativo - que vá além do famoso chavão "é a prática depois de tanta teoria". Esta percepção, em relação à Prática de Ensino e aos Estágios em especial, é comum aos vários cursos, nas diferentes instituições de ensino superior (Fávero, 1987; Franco e Balletta, 1979), realidade que se estende também para o 2o. Grau na Habilitação Específica de Magistério (Mello, Maia e Britto, 1983; Baptistella, 1993). Sua desvalorização no quadro geral

¹⁰ Esta desvalorização se evidencia pelo afastamento dessas disciplinas da pesquisa sobre a escola e o ensino de 1o. e 2o. graus, campo de intervenção do profissional que estamos formando; número reduzido de pesquisas sobre o ensino e sobre a prática pedagógica nas escolas de 1o. e 2o. graus, sobre os cursos de licenciaturas e experiências de trabalho com a disciplina. Do ponto de vista institucional, pela homogeneização que é feita quando da distribuição dos cursos e da carga didática, não considerando sua especificidade para o cálculo do no. de alunos por docente.

do currículo, é um fato incontestável. Os estágios, em várias instituições, cumprem "apenas uma função burocrática, tanto nos Cursos Normais como nos de Pedagogia" e ficam reduzidos "a algumas observações de aulas isoladas" (Mello e outros, 1983:78; ver, também, Baptistella, 1993).

São estes determinantes sociais do trabalho do professor, produzidos historicamente, que conduzem à depreciação da prática, em contraposição à teoria, revela-se como uma manifestação da submissão do trabalho manual ao trabalho intelectual no processo de divisão do trabalho capitalista. Sua evolução histórica explica, em parte, o estatuto que adquire no conjunto das disciplinas do currículo, e o pouco espaço que ocupa na política científica e acadêmica da universidade.

Esta conjuntura manifesta-se no curso de Pedagogia, de maneira ainda mais profunda, como reflexo da histórica desvalorização da profissão do magistério e do trabalho docente, nas séries iniciais do 1o. grau. Os alunos dos cursos de Pedagogia, "em sua maioria, ou já são professores primários ou não demonstram interesse em lecionar nas primeiras séries; percebem a formação de nível superior como possibilidade de ascensão social e o magistério primário como profissão de *status* social inferior" (Mello e outros, 1983:78).

No entanto, a prática de ensino e especialmente os estágios enfrentam uma situação contraditória: ao mesmo tempo que são desvalorizados, porque representam uma atividade "menor" no conjunto das áreas e disciplinas ditas "teóricas" - a atividade prática - ambos os componentes curriculares são vistos como tábua de salvação na formação teórico/prática dos alunos, futuros professores.

Diferentes concepções de prática de ensino e de estágio e a valorização/desvalorização que lhes são atribuídas revelam, na verdade, diferentes formas de pensar a escola em suas relações com a sociedade e sua transformação, diferentes formas de conceber a organização curricular dos cursos de formação dos profissionais da educação e diferentes formas de conceber a elaboração e a produção de conhecimento e diferentes projetos históricos. Pode-se entender o Estágio como o momento de desenvolvimento de propostas metodológicas inovadoras - adequadas a determinada realidade da escola pública e aplicadas em salas de aula escolhidas para o mesmo, cumprindo a função de mostrar "*a dimensão prática das inovações teóricas propostas pela comunidade científica*" (Carvalho, 1992:248).

Ou é possível entendê-lo como momento em que, em contato com a realidade da escola, alunos e professores criam possibilidades de vivenciar o trabalho pedagógico, o trabalho concreto, produtivo e reprodutivo da existência humana material e cultural, compreendendo, como nos diz Arroyo (1987) os processo de formação-educação como atos de **produção** e não de **inculcação** e com uma concepção educativa de trabalho mais ampla do que a concepção **docente**.

Em uma perspectiva complementar, a reflexão sobre a própria prática no momento da prática de ensino e dos estágios talvez possa facilitar as discussões sobre o "*processo pedagógico, suas multifaces e suas questões necessárias*" (Piconez, 1991:28), tais como as múltiplas relações que se estabelecem entre os diferentes sujeitos no fazer pedagógico. Talvez possa permitir, ao aluno, o encontro de formas particulares, alternativas, para enfrentar os desafios em seu trabalho pedagógico, transformando as condições sob as quais ele se dá, e comprometendo-se com o projeto de democratização da escola.

Poderíamos analisar a questão, do ponto de vista da relação conteúdo/forma, tomando esta categoria como elemento de análise da prática de ensino e dos estágios, nos cursos de formação de professores. Apesar de reconhecermos que a categoria conteúdo/forma explica as relações que se estabelecem na prática pedagógica, com a qual os alunos se envolvem no trabalho de estágio, ela não está colocada, neste trabalho, como preocupação principal.

Parece-nos, portanto, que a questão principal, através da qual se deva analisar a problemática da Prática de Ensino e dos Estágios Supervisionados, no contexto dos cursos de Pedagogia e da formação do profissional da educação, é a relação teoria/prática, a relação dialética entre estes polos, que caracteriza o processo de conhecimento. Mas, como tratar esta questão? Pode-se, através de um exercício teórico, analisar como tal relação se concretiza: de forma dicotômica ou numa relação de unidade?

A estrutura dos cursos de Pedagogia e das Licenciaturas, em geral, que vigora na grande maioria das instituições de ensino superior separa os momentos da teoria e os momentos da prática. Esta separação não se refere apenas às disciplinas assim chamadas de "fundamentos" ou às disciplinas das ciências que dão apoio à educação - a História da Educação, Filosofia da Educação, em sua relação com a prática. Esta separação, também danosa, é ainda mais marcante, quando se fala das disciplinas que tratam do fenômeno pedagógico e da produção

de conhecimento específico sobre a sala de aula e a escola - a Didática, as Metodologias de 1o. e 2o. graus e as didáticas e metodologias específicas (das "áreas de conteúdo"). A forma como se dá a relação entre Didática e Prática de Ensino, nos cursos de formação de professores, é manifestação das "*diferentes formas de conceber teoria-prática*" (Candau, 1989:2). A separação e total autonomia destas duas áreas de conhecimento - a Didática e a Prática de Ensino - na estrutura dos cursos de formação de professores, é evidência da visão dicotômica da relação teoria/prática que predomina em nossa sociedade (idem, op.cit. pág. 2). Há cursos em que as duas disciplinas, muitas vezes, estão em claro confronto em termos de enfoque e abordagens, caracterizando a "*forma mais radical da perspectiva dicotômica: a visão dissociativa*" (Idem, ibidem, pág. 3). Para superar estas visões, em direção a uma visão de unidade da relação teoria-prática como componentes indissolúveis da praxis pedagógica, a autora propõe, como ponto de partida, a "*penetração na praxis pedagógica das nossas escolas, a análise do cotidiano escolar e dos seus diferentes estruturantes*" (Idem, ibidem pág. 4) como forma de se repensar a própria Didática e a Prática de Ensino.

Oliveira (1989) retoma a discussão da unidade entre Didática e Prática de Ensino, realizando, inclusive, uma síntese pessoal dos vários momentos do movimento de revisão da Didática. Ao analisar a questão da relação entre Didática e Prática de Ensino, reafirma a relação dialética e de unidade entre os dois polos do conhecimento e defende a unidade entre teoria e prática tanto na Didática como na Prática de Ensino:

Em cada caso, entendo a teoria e a prática pedagógica em uma relação de mutualidade, de dependência e de reciprocidade, na qual a teoria nega a prática imediata, revelando-a como um processo histórico, e essa prática nega a teoria" (Oliveira, 1989:35).

Entendendo que a teoria contém elementos da prática e que a prática supõe necessariamente elementos teóricos, propõe, como objeto de estudo das Práticas de Ensino, que se tome o ensino de determinada(s) área(s) com a preocupação de focalizar o seu desenvolvimento histórico, a lógica da estruturação das matérias, o papel que tais áreas vêm exercendo na formação do educador e do professor, o trabalho do profissional das mesmas, "suas relações com o trabalho

na escola, sua condição enquanto assalariado do ensino e as relações de seu trabalho com o dos professores de outras áreas" (Oliveira, 1989:36).

As discussões sobre a relação entre a Prática de Ensino e a Didática (Geral) e as disciplinas de conteúdo presentes em vários estudos (Boulos, 1985 e 1991; Freitas, 1987; Krasilchik, 1988; Soares, 1985; Miguel, 1985 e Miguel e col., 1983) também tiveram lugar desde as primeiras discussões sobre a questão da especificidade e da identidade da Didática e da Prática de Ensino, travando polêmica em torno de questões como: Didática é a teoria e Prática de Ensino é a prática?; O conteúdo específico é a teoria e a Didática é a prática?; Didática é a teoria e Metodologia de Ensino é a prática?

O caráter e o conteúdo destas discussões trouxeram, para as pesquisas no campo da Didática e da Prática de Ensino, preocupações com as questões mais gerais que já orientavam o pensamento e o debate de idéias em outras áreas da educação, tais como a relação conteúdo e forma, geral e particular, permitindo a análise deste complexo problema à luz das categorias da dialética materialista (Freitas, 1987; Oliveira, 1989).

As pesquisas, nas áreas da Prática de Ensino e dos Estágios não têm, no entanto, se direcionado para estas preocupações. Têm privilegiado o estudo genérico do "cotidiano escolar" e ainda a prática de "bons professores" (Cunha, 1989) e professores "bem sucedidos" (Libâneo, 1984; André e Mediano, 1988; Lelis, 1989). Esta perspectiva que tem início com o trabalho de Mello (1982), indica a preocupação dos pesquisadores com o desempenho do professor frente aos índices de reprovação e evasão escolar, na busca por explicações mais amplas e abrangentes para o fracasso escolar de grandes parcelas da população (Silva e outros, 1991:82). Estudos nesta linha correm o risco de tomar o cotidiano e a prática direta e imediata dos professores considerados "bem sucedidos" como critério de verdade da realidade observada, como se fosse suficiente, no dizer de Vasquez, *"abrir os olhos para ela, ou proceder a uma simples leitura da prática para que encontrássemos inscrito nesta - como uma evidência - o critério de verdade"* (Vasquez, 1977:156). A simples atividade que caracteriza o cotidiano escolar, impregnado de conflitos e contradições, não se constitui em práxis, entendida como a relação entre a teoria e a prática transformadora. Vasquez nos ajuda a entender esta relação:

"Ora, a prática não fala por si mesma, e os fatos práticos - como todo fato - têm que ser analisados, interpretados, já que não revelam seu sentido a uma observação direta ou imediata, ou a uma apreensão intuitiva" (Vasquez, 1977:157).

A experiência do trabalho com a prática de ensino e os estágios, no processo de formação do profissional da educação, tem demonstrado e confirmado a justeza destes cuidados em relação às vivências imediatas da realidade escolar, de modo a evitar as consequências diretas que se traduzem no pragmatismo e no ativismo pedagógico. A identificação das contradições presentes nesta realidade, colocadas pela prática social dos sujeitos do processo pedagógico e a consequente *problematização das questões oriundas desta mesma prática* parecem ser um caminho para o desenvolvimento do trabalho de estágio com os alunos, no momento da prática de ensino: *"trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimentos é necessário dominar"* (Saviani, 1984:74).

Nesta direção, ainda, compartilhamos das dúvidas formuladas por Freitas (1991e) em relação às propostas de pesquisa que privilegiam os elementos estruturantes da prática pedagógica, a exemplo da opção metodológica de Candau (1987b, 1989) e Libâneo (1990). Para enfrentar esta forma de conceber a prática pedagógica que pode, no entender do autor, aprisionar a própria prática, ele propõe como caminho:

"Vivenciar a prática pedagógica com um projeto histórico claro, sem aprisionar a prática com a imposição de esquemas estruturantes; buscar apoio interdisciplinar; gerar problemas significativos de pesquisa que permitam extrair categorias em direção ao abstrato para empreender o regresso ao concreto real talvez (e apenas talvez) possa ser um bom palpite" (Freitas, 1987:138).

Esta discussão principal - a relação teoria/prática-, no entanto, não é mero exercício filosófico de diletantismo acadêmico. Pelo contrário, nela se expressam as diferentes concepções de conhecimento, resultado da contradição inerente ao modo de produção capitalista: a divisão social do trabalho, a separação

entre trabalho manual e trabalho intelectual, a separação entre teoria e prática. Tal divisão se revela também na organização dos currículos e na organização da escola: professores/especialistas que tratam do "pensar" - realizam o trabalho intelectual de concepção e planejamento, e professores que tratam do "fazer" - se ocupam da prática, da execução do trabalho pedagógico, ainda que possamos identificar este trabalho prático como uma forma de trabalho intelectual e não como trabalho manual. Apesar dos trabalhos memorísticos e das tarefas rotineiras, repetitivas que caracterizam o trabalho do professor, principalmente nas séries fundamentais do 1o. grau (mas não só), tornando-o muito mais próximo da execução do que da concepção, o trabalho pedagógico é um trabalho intelectual. Ou no dizer de Enguita (1985), uma caricatura de trabalho intelectual.

Como podem ser tratadas estas questões na Prática de Ensino e nos Estágios de modo a propiciar a formação do professor de 1o. e 2o. graus com uma visão de unidade indissolúvel da relação teoria/prática? Como entender e enfrentar os determinantes históricos, colocados para as disciplinas?

A simples afirmação de que a Prática de Ensino e os Estágios são momentos privilegiados de articulação das disciplinas teóricas com a realidade escolar não é suficiente, ela não dá conta das contradições presentes na realidade da escola pública e dos cursos de Pedagogia que criam entraves a esta forma de articulação. O processo de formação de nossos alunos exige o enfrentamento da dicotomia teoria/prática, que perpassa a estrutura propedêutica dos nossos cursos, buscando as relações necessárias para que esta articulação se efetive em uma perspectiva de unidade, como dois componentes indissolúveis da "praxis". Praxis que é, na verdade, *"atividade teórico-prática, ou seja, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro"* (Vasquez, 1977:241).

Neste sentido, me aproximo do trabalho como uma categoria fundamental na análise do trabalho pedagógico que se concretiza historicamente na escola. Não seria o trabalho, fonte de produção de conhecimento, um poderoso articulador da relação teoria/prática na formação de nossos alunos?

4. EXPLORANDO AS RELAÇÕES ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO

Para entender as condições de produção da prática de ensino e dos estágios, no interior dos cursos de formação dos profissionais da educação, em suas relações com o processo de trabalho pedagógico, faz-se necessário o exame da organização do processo de trabalho na escola e das relações que esta estabelece com a sociedade na qual está inserida. Estas relações já foram estudadas por vários autores (Enguita, 1985 e 1989; Arroyo, 1991; Silva, 1992c; Saviani, 1980, 1984, 1991a). Não nos deteremos, portanto, no aprofundamento destas relações. É nossa intenção registrar os movimentos históricos que determinaram a forma atual de organização do processo de trabalho e a produção e apropriação do conhecimento no modo de produção capitalista, bem como as relações entre trabalho e educação que explicam o desenvolvimento do trabalho pedagógico escolar, com o qual os alunos do curso de Pedagogia tomam contato, no momento dos Estágios e da Prática de Ensino.

Compartilhamos da formulação de Marx (1975), que concebe o trabalho como todas as formas de atividade humana pelas quais o homem se relaciona com a natureza com o objetivo de transformá-la, apreendendo, compreendendo e transformando a realidade que o cerca sendo, neste processo, transformado por ela. O trabalho é um ato exclusivamente humano, e por ele o homem se diferencia e se distingue dos animais, como afirma Marx:

"uma aranha executa operações que lembram a de um tecelão e uma abelha envergonharia, pela construção das divisões de sua colmeia, a mais de um mestre pedreiro. Mas o que distingue em termos bastante vantajosos o pior pedreiro da melhor das abelhas é que o primeiro moldou as divisões na sua cabeça, antes de construí-la" (Marx, 1983).

O trabalho não se reduz a qualquer atividade, *"se instaura a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Consequentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional"* (Saviani, 1991a:19). Pelo

trabalho o homem objetiva-se na natureza, nos instrumentos, com uma determinada finalidade à qual subordina sua vontade e sua própria ação. Um dos aspectos essenciais do trabalho humano é a unidade e a combinação entre os atos de concepção e execução.

Outra característica do processo de trabalho é a possibilidade criada pelo próprio homem de utilizar-se dos instrumentos e meios adequados para transformar um objeto, a natureza, em direção a uma finalidade. A medida que materializa uma finalidade ou projeto, o homem se objetiva, de certo modo, no produto de seu trabalho. "No trabalho, diz Marx, o homem assimila sob uma forma útil para sua própria vida, as matérias que a natureza lhe oferece", mas só pode assimilá-las objetivando-se nelas, ou seja, imprimindo na matéria trabalhada o cunho de suas finalidades" (Marx, apud Vasquez, 1977:195). A adequação do trabalho humano a uma finalidade é outra característica essencial do processo de trabalho humano.

No entanto, se este é o caráter geral do trabalho enquanto, atividade vital do homem e de suas relações com a natureza, estas relações se materializaram e adquiriram características particulares através da história, oriundas das várias maneiras como os homens se relacionam entre si, com a natureza e se organizam para produzir sua vida material, em cada formação social. Cada modo de produção muda a forma como se organiza o processo de produção da vida material e espiritual, passando, por exemplo, no feudalismo, do conhecimento e controle absoluto que os trabalhadores tinham sobre o seu próprio trabalho - trabalho manual, com características artesanais -, realizando eles mesmos todas as etapas da produção, até a dependência total do trabalhador aos ritmos próprios da produção fabril, na sociedade capitalista em que, o saber do artesão incorporado às máquinas, conduz à perda do conhecimento e do domínio sobre o processo de trabalho. O próprio trabalho, agora dividido, parcelado e distribuído a vários operários diante das máquinas, impede também ao trabalhador, o domínio de seu processo, agora, posse do capital.

A característica principal da formação social capitalista é, portanto, a divisão do trabalho e com ela a existência de duas classes fundamentais que estabelecem entre si, relações antagônicas de dominação e subordinação, fundadas nas relações que se estabelecem entre as forças produtivas e as relações de produção. O desenvolvimento do capitalismo marca a existência destas duas classes

fundamentais antagônicas entre si: o trabalhador que para sobreviver, vende sua força de trabalho ao capitalista (que detem os meios de produção), submetendo-se a condições desumanas de trabalho, para poder satisfazer suas necessidades básicas. No capitalismo o próprio trabalho é transformado em uma forma particular de mercadoria. Apresenta-se ao homem como um meio de garantir sua subsistência e não como uma maneira de realização e de produção humanas. O trabalho, sob o capitalismo, caracteriza-se como trabalho assalariado e, neste sentido, como venda da força de trabalho por determinada remuneração, "contratada" por quem possui os meios de produção e que se apropria do produto do trabalho do operário. Trabalho e capital estão, portanto, em antagonismo: é a exploração da força de trabalho que permite a valorização do capital.

A realização do trabalho, como trabalho que se manifesta em um objeto, em um instrumento, que produz as condições de vida material e que, através dele, transforma a natureza, tem se constituído, no capitalismo, em instrumento de desumanização e de dominação do homem, levando-o a um processo de alienação pelo próprio trabalho. Sob o capitalismo, "esta realização efetiva do trabalho aparece como **desefetivação** do trabalhador, a objetivação como **perda e servidão do objeto** e a apropriação como **alienação, como exteriorização**" (Marx, 1989:148). Nesse processo de alienação o homem converte-se em escravo perante seu trabalho, que já não lhe pertence. Vê acumular diante de si a riqueza, enquanto se torna mais e mais pobre e embrutecido. Este trabalho que não satisfaz suas necessidades básicas de existência, que o aliena do produto de seu trabalho e do processo, significa também a perda da possibilidade de produzir sua vida, enquanto espécie. Por último, "uma consequência direta da alienação do homem com relação ao produto de seu trabalho, à sua atividade vital e à sua vida-espécie é que o **homem é alienado por outros homens**" (Marx, 1983:97). Assim, o produto do trabalho não pertence ao trabalhador, mas aparece a ele como uma força estranha, alheia a sua existência; no entanto, se "a sua atividade lhe é tormento, então tem que ser **fruição** a um outro e a alegria de viver de um outro" (op. cit. pág. 159), o comprador do trabalho do homem, o capitalista, que se relaciona com a força de trabalho na forma de um "contrato" que não deixa saída - a não ser a do desemprego. "A **propriedade privada** é, portanto, o produto, o resultado, a consequência necessária do **trabalho exteriorizado**, da relação exterior do trabalhador com a natureza e consigo mesmo" (op. cit. pág. 161). É esta a

contradição básica do capitalismo, a contradição entre o caráter social do trabalho e o caráter privado da apropriação. As várias formas de relação capital-trabalho não resolvem esta contradição básica.

Esta cisão na forma como o homem se relaciona com a natureza (o trabalho) - homens que só possuem sua força de trabalho *versus* homens que possuem os meios de produção - tem vários desdobramentos.

A divisão **social** do trabalho, característica de todas as sociedades, nada tem a ver com esta divisão no interior do processo de trabalho, uma característica particular da sociedade capitalista. Enquanto a divisão social do trabalho cinde a sociedade entre ocupações, assegurando o caráter **social** do trabalho, cada qual apropriada a determinado ramo da produção, a divisão pormenorizada do trabalho, no interior das fábricas, destrói ocupações consideradas como tal, e torna o trabalhador inapto a acompanhar qualquer processo completo de produção (Braverman, 1974:72). Expropriado de seu trabalho e do conhecimento sobre ele, o trabalhador se desumaniza. Assim,

"Enquanto a divisão social do trabalho subdivide a sociedade, a divisão parcelada do trabalho subdivide o homem e enquanto a subdivisão da sociedade pode fortalecer o indivíduo e a espécie, a subdivisão do indivíduo, quando efetuada com menosprezo das capacidades e necessidades humanas, é um crime contra a pessoa e contra a humanidade" (Braverman, 1974:72).

Fragmentado, dividido em tarefas, distribuídas entre vários operários, o processo de trabalho passa a exigir a introdução das funções de planejamento, concepção e controle que articuladamente organizem, de uma maneira global, o processo de trabalho e as diferentes tarefas a serem executadas, para a realização final do produto. Esta racionalização do processo de trabalho, no modo de produção capitalista, com a introdução da gerência científica adquiriu diferentes formas historicamente - sob o taylorismo e o fordismo e mais recentemente com o neofordismo - sempre com o objetivo determinado de maximizar o lucro - aumentando o processo de exploração da força de trabalho, gerando mais-valia - e enfrentar as crises de acumulação do capitalismo (Gamble, 1988).

A introdução da gerência científica, no processo de trabalho, marca a separação entre os atos de concepção e de execução, ou seja, a cisão entre os que pensam, planejam e organizam determinadas ações e tarefas, e aqueles que realizam e executam as tarefas pensadas e se submetem, no trabalho, às tarefas planejadas por outros que detem o monopólio do conhecimento sobre todo o processo de trabalho (Braverman, 1974:108). A divisão do trabalho e a propriedade privada são características básicas da sociedade capitalista marcada pelo "aprofundamento de sua contradição básica, qual seja, a contradição entre o caráter social do trabalho e o caráter privado da apropriação" (Silva, 1992a:30), apropriação esta que se dá também em relação ao conhecimento científico e à ciência.

A divisão do trabalho no capitalismo, ao separar a concepção da execução, faz com que as relações dos homens com a natureza, e entre si, assumam características diferenciadas e antagônicas. Ao mesmo tempo que torna cada vez mais universal o produto do trabalho, ampliando "o sistema das necessidades sociais e as formas de satisfazê-las, reduz, pelo contrário, a uma unilateralidade e parcialidade cada vez maiores os trabalhos de cada indivíduo" (Marx apud Enguita, 1985:118-119), gerando a fragmentação do trabalho e do conhecimento, "engendrando as especialidades, as espécies e com elas o idiotismo do ofício" (Idem, pág. 119). Os trabalhadores, frente ao trabalho fragmentado, se desumanizam, perdem a possibilidade de dominar não apenas o processo de produção mas, principalmente, a possibilidade de se fazerem homens pelo trabalho. Estas relações diferenciadas e antagônicas manifestam-se também na produção da vida material, do progresso e das riquezas. Se o surgimento do capitalismo representou o progresso, em relação à fase anterior da vida social - o feudalismo -, seu desenvolvimento posterior só foi possível com a exploração cada vez maior da classe operária, concentrando do lado oposto a ela a riqueza produzida, incansavelmente, por uma imensa maioria de trabalhadores que, ao mesmo tempo que produzem os bens necessários à existência da sociedade, aprofundam progressivamente sua própria miséria e pobreza, alienam-se, enquanto homens (Marx, 1983; Amazonas, 1983).

Uma polêmica ronda, atualmente, os estudiosos das relações escola e trabalho e educação e trabalho (Leite e Silva, 1991; Pinto, 1991; Carvalho, 1987). A introdução de novas tecnologias - baseadas em informática e microeletrônica -

nos postos de trabalho do sistema produtivo, o esgotamento/substituição da organização taylorista/fordista por um novo modelo de organização, baseado em tecnologias de grupo (células), a especialização flexível (multifuncionalidade), uma maior união entre concepção e execução no processo de trabalho, o desenvolvimento de novas habilidades intelectuais, eliminadas pela fragmentação do trabalho, e a maior qualificação dos operários para lidar com essas inovações, representariam efetivamente mudanças em direção a uma transformação das relações de produção? Acreditamos que não. Compartilhamos do questionamento de Bazílio (1993) a esse respeito:

"Entretanto se, por um momento, admitíssemos que existe uma tendência de profunda modificação na forma de produzir os bens e serviços e que as modernas empresas que adotaram tais práticas não se constituem em casos isolados, mas que apontam uma nova tendência, poderíamos questionar: tudo bem, aceito a idéia de que a escola, neste novo paradigma de organização do trabalho, é importante para o capital. A educação tem valor. Entretanto, não será este um fato menor, uma vez que o trabalhador escolarizado e flexível que a nova empresa necessita é unicamente instrumento para que esta se aproprie de maior mais valia? O que muda na relação de dominação do capital sobre o trabalho?" (Bazílio, 1993:31).

A superação da contradição básica do capitalismo - o caráter social do trabalho/caráter privado da apropriação - e suas formas de manifestação - a escravidão assalariada, o embrutecimento do homem e o esmagamento de sua personalidade - somente será possível com o advento de uma sociedade mais justa e igualitária, o socialismo¹¹.

Temos, então, que o trabalho como meio de realização humana e social, torna-se, sob o capitalismo, trabalho dividido, trabalho alienado. Sob o signo das relações capitalistas, a relação homem-natureza, expressa no trabalho, sofre uma mudança radical, modificando as relações entre a educação e trabalho, ciência - produção de conhecimento - e a sociedade, ou seja a produção da vida espiritual.

¹¹ Isto não significa que as transformações no taylorismo/fordismo não devam ser levadas em conta na atual luta política/ideológica.

"Enquanto no processo de trabalho artesanal a relação entre o conhecimento científico e a execução prática das tarefas era imediata, na grande fábrica industrial as duas funções se separam e o trabalhador se vê despojado inclusive da possibilidade de desenvolvimento teórico. A ciência se coloca diante dele de um modo estranho: é uma parte do processo de sua desumanização" (Manacorda, 1978:121).

A divisão entre ciência e trabalho é criada pela divisão do trabalho, no capitalismo. Marx nos mostra como a ciência, força do capital, é estranha ao operário e instrumento de opressão de classe, a medida que, incorporada à máquina pelo capital, age em todos os sentidos sobre o operário, contribuindo para sua desumanização. A divisão do trabalho agrava, sem cessar, a separação entre ciência e trabalho, compartimentando e isolando as profissões em setores herméticos, enquanto o conjunto dos homens está privado desse saber. *"Cada vez mais a ciência se divide e se separa das massas, e mesmo dos "profissionais" cada vez mais especializados e mutilados eles mesmos"* (Marx e Engels, 1978:150).

O surgimento da escola, tal como a conhecemos atualmente, coincide com o surgimento e o desenvolvimento do capitalismo. Como a educação em geral, esteve sempre ligada ao modo de produção. Em seu surgimento, destinava-se aos ricos, ao desenvolvimento do intelecto - o ensino das artes, da palavra, a filosofia, a ciência contemplativa - e do físico - a caça, a ginástica, o lazer. As classes laboriosas eram exercitadas na agricultura ou na indústria (Enguita, 1985:22). À medida que o modo de produção capitalista incorpora a ciência à máquina (como meio de produção), aumentam as exigências de ampliação das atividades intelectuais, havendo necessidade, portanto, de generalizar a educação escolar para todas as crianças, desde os níveis mais elementares, de modo a atender a formação da mão-de-obra necessária à produção. Mas, se por um lado é o trabalho produtivo que determina o surgimento e o desenvolvimento da escola, contraditoriamente ela se mantém afastada do trabalho vivo, concreto, como elemento articulador de sua prática educativa e pedagógica. A produção e apropriação do conhecimento se realiza, no capitalismo, de forma contraditória: ao mesmo tempo que abre imensas possibilidades para o desenvolvimento e progresso científico, no seu interior engendram-se as condições que separam teoria e prática, trabalho manual e trabalho intelectual, assim também como os atos de

concepção e execução, o que contribuiu ainda mais, para a fragmentação e desumanização do trabalho humano.

No interior da escola e das universidades - instituições educacionais responsáveis pela produção e distribuição do conhecimento - esta fragmentação se manifesta na organização administrativa e curricular. A cisão entre concepção e execução, presente no processo de trabalho produtivo, afeta a organização do currículo em disciplinas teóricas e disciplinas práticas; como "teoria" que se "aplica a". Assim, os alunos - futuros trabalhadores - tomam contato com estes dois elementos indissociáveis do trabalho - teoria e prática, concepção e execução - como dois polos cindidos, dicotômicos e às vezes antagônicos. Esta forma de organização escolar está presente, não apenas na universidade onde ela se manifesta de forma mais clara e cristalina na organização do currículo - primeiro as disciplinas teóricas e depois as disciplinas práticas - e na própria estrutura institucional - divisão entre os Institutos e Faculdades e entre os diferentes ramos da ciência - mas, também, no 1o. e no 2o. graus, exatamente os níveis de ensino frequentados maciçamente pela grande maioria das classes trabalhadoras - daqueles que ingressarão na produção¹².

A separação entre estes dois elementos constitutivos do trabalho - teoria e prática - determina a maneira como se concebe e se produz conhecimento no interior dos cursos de formação de professores. A estrutura curricular de nossos cursos, que reproduz esta forma de organizar e conceber o processo de conhecimento: primeiro a teoria e depois a prática, revela a concepção de conhecimento como um dado pronto, acabado, cristalizado, estático, que separa o sujeito que conhece do objeto a conhecer.

A educação, como um fenômeno próprio dos seres humanos, "é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho" (Saviani, 1991a:19). A realização do trabalho educativo não prescinde, portanto, da relação dos alunos e dos estudantes com os conhecimentos históricos acumulados, do contato com o desenvolvimento científico, técnico e cultural. Se o homem é resultado de seu trabalho, de sua

¹² Ainda é cedo, historicamente, para podermos afirmar que a introdução de novas tecnologias no setor produtivo significará uma alteração neste quadro, apesar de toda a atenção e ênfase que está sendo colocada no ensino de 1o. grau, através da implementação de novas formas de organização curricular e administrativa.

atividade prática, e é pelo próprio trabalho que se dá tal processo de apropriação da natureza, que se desenvolve em um contínuo sem fim, abrem-se para o homem e para a humanidade possibilidades ilimitadas de conhecimento e desenvolvimento científico.

A compreensão do processo de produção de conhecimento, da qual compartilhamos, entende que ele é sempre o resultado das múltiplas relações que os homens estabelecem entre si e com a natureza, no seu trabalho produtivo. É a partir da atividade prática, do trabalho, da relação com o objeto e com a natureza, que os homens se apropriam do real e constroem seu conhecimento. O trabalho se apresenta, portanto, como a possibilidade concreta de articulação entre objetivação e apropriação. Os homens, ao se apropriarem da natureza, transformando-a para satisfazerem suas necessidades, produzem os seus meios de existência, objetivando-se em seu trabalho.

Estas relações do homem com seu trabalho são sempre contraditórias, porque se fazem presentes não idealmente, mas no movimento histórico e objetivo da sociedade, no real, produzindo nesse movimento a sua própria existência. *"O indivíduo se forma apropriando-se dos resultados da história social e objetivando-se no interior dessa história ..."* (Duarte, 1992:47).

O processo de produção do conhecimento, do qual os trabalhadores são expropriados pela cisão entre concepção e execução e pela separação entre trabalho manual e intelectual, é uma necessidade histórica objetiva, inclusive para a própria reprodução do capital, a partir do momento em que a ciência se converteu em força produtiva direta e se transformou de produção espiritual em produção material. Mas o domínio desse conhecimento e o processo de sua construção, é também para os trabalhadores, uma necessidade histórica, que lhes permite entender as condições de produção de sua vida material, as relações que se estabelecem entre seu trabalho e a apropriação da riqueza, sua visão de mundo e sua perspectiva, enquanto classe, na transformação radical da sociedade.

A concepção do trabalho, como fonte de conhecimento, implica em compreendê-lo como atividade teórica e prática que se traduz em um processo constante de ação-reflexão e novamente, ação transformadora (Vasquez, 1977).

Diante deste quadro nos perguntamos: como os alunos se apropriam dos princípios teóricos e metodológicos que permitem a compreensão de sua prática pedagógica, da função social de seu trabalho, de seu projeto histórico? Se o

trabalho no capitalismo, dividido, torna-se alienado, destituído de suas qualidades de reflexão, criação e transformação, perde sua característica fundamental e se converte em um conjunto de ações repetitivas, fragmentadas e desinteressantes (Kuenzer, 1988:30) como podemos lidar com a contradição que tal realidade nos apresenta, no momento dos estágios e da prática de ensino? Quais as implicações das rupturas com o processo criativo, dinâmico e em constante movimento que o trabalho, como fonte de produção de conhecimento, potencializa para a formação dos nossos alunos, futuros profissionais da educação?

O processo de formação do profissional da educação, no âmbito do trabalho pedagógico escolar que ocorre sob determinadas circunstâncias, é um movimento contínuo e em constante transformação. É na relação entre objetivação e apropriação que o homem se forma, "apropriando-se dos resultados da história social e objetivando-se no interior dessa história(...) relação que se efetiva no interior de relações concretas com outros indivíduos, que atuam como mediadores entre ele e o mundo humano, o mundo da atividade humana objetivada" (Duarte, 1992:47). Nesse sentido, entende-se que, para a formação do profissional da educação, o conhecimento da realidade concreta, a apreensão da totalidade do objeto de estudo - a educação e a escola - e a compreensão de seus determinantes históricos representam, teoricamente, o ponto de partida para o trabalho pedagógico.

Entender essas condições concretas - subjetivas e objetivas - que alunos e professores enfrentam na produção do trabalho, no momento da Prática de Ensino e dos Estágios, passa a ser um desafio no sentido de se compreender, também, em que totalidade se insere o trabalho particular. É possível, a partir da identificação das contradições, presentes no trabalho de estágio, detectar o movimento dos alunos em direção à compreensão da dicotomia teoria/prática, que perpassa sua formação, tomando o trabalho como eixo articulador e fundamental desta relação?

Enguita (1985, 1989 e 1991) desenvolve uma análise detalhada dos diferentes mecanismos, rituais e práticas que constituem o trabalho escolar, sugerindo uma analogia com o processo de trabalho na produção: a configuração do espaço, a distribuição do tempo, os materiais, a estrutura dos grupos, o que deve ser ensinado e aprendido, como irá ser, o ensino nos períodos fixos, o tempo de estudo em relação com a demanda e seu valor no mercado, e assim por diante.

É também a partir desta forma de organização do trabalho pedagógico, que se materializa nas práticas escolares, que a escola se coloca como o local onde as crianças e os jovens futuros trabalhadores aprendem as relações sociais de produção, dominantes na sociedade capitalista (Enguita, 1985).

Cabe registrar aqui que a educação, ela própria um processo de trabalho, se situa na categoria do **trabalho não-material**, enquanto produção de idéias, conceitos, valores. Trata-se, em última instância, "da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana" (Saviani, 1991a:20). Mas nesta produção, não material, o ato de produzir e o ato de consumir se imbricam, diferenciando-se, por exemplo, de atividades - como a produção de livros e objetos de arte - em que o produto se separa do produtor, havendo um intervalo entre produção e consumo (op. cit. pág. 20).

Como, então, estas relações, presentes no processo de produção capitalista, se revelam no interior da escola? Elas são apreendidas pelos alunos no momento em que se aproximam de uma forma mais organizada e sistematizada do trabalho pedagógico escolar?

Enguita nos auxilia, ainda, a entender como se dá, na escola, a aprendizagem da alienação do trabalho, em relação à determinação¹³ do que os alunos vão produzir, qual será o produto de seu trabalho:

"O aluno ou estudante carece de capacidade para determinar o produto de seu trabalho, isto é, o objeto do ensino e a aprendizagem.

(...)

Ao largo de todo este processo alunos e estudantes se acostumam a aceitar que a delimitação do conteúdo de seu estudo não é assunto seu, assim como amanhã tampouco o será a determinação do conteúdo de seu trabalho" (Enguita, 1985:254).

¹³ Não se trata aqui do produto do trabalho do aluno enquanto propriedade de outro, no caso, o professor. O autor nos esclarece essa diferença: "*Neste sentido, não há paralelismo possível, uma vez que os conhecimentos adquiridos pertencem ao aluno ou estudante (...) nem Marx postulou nunca nem o fazemos nós que o produto do trabalho individual - ou a parte do trabalho coletivo - devesse pertencer individualmente ao trabalhador isolado, mas sim que o produto social deve pertencer ao corpo social, aos trabalhadores associados" (pág. 253).*

E também a alienação, em relação ao processo de trabalho, a impossibilidade do trabalhador, no capitalismo, determinar como produzir um objeto ou um serviço qualquer:

"O mesmo ocorre na escola: o aluno não determina de que modo vai adquirir os conhecimentos dispostos para ele, não decide sobre a forma de aprendizagem. São uma vez mais as autoridades de diversa ordem, (...) os professores quem decidem se deve primar a aprendizagem memorística ou a compreensão geral, o livro texto ou as bibliotecas, os livros em geral ou o acesso direto aos materiais, a recepção de verdades pretensamente absolutas ou a experimentação, etc." (Idem, pág. 254).

A divisão da sociedade em classes que impede aos trabalhadores a posse dos meios de produção, impede-os igualmente de apropriar-se do produto de seu trabalho e dominar o processo de produção de seu trabalho. Apesar da especificidade da escola, o fato de não se possuir os meios de aprendizagem, ou a sua posse insuficiente, contribui para impedir que o aluno participe da determinação do produto - o conhecimento - e da determinação do processo pelo qual aprende e chega ao conhecimento. Os conhecimentos, veiculados pela escola que temos, são apresentados como algo dado, cristalizado, pronto, acabado e sobre o qual os alunos não tem qualquer poder: os conhecimentos são alheios a eles. A institucionalização de práticas escolares e rituais pedagógicos que fomentam a competição, ao invés da cooperação e a solidariedade, estimulam o trabalho individual e a apropriação individual, como se os conhecimentos, trabalhados pela escola e assimilados, fossem uma propriedade privada, contável e passível de acumulação, transformada em conceitos pela avaliação. Estas são práticas que preparam, já na escola, a futura atomização dos trabalhadores, como detentores individuais de força de trabalho e como elementos competidores na produção (Enguita, 1985).

Elas afastam, desde a mais tenra idade, os trabalhadores das práticas e lutas cotidianas, dos conhecimentos necessários ao seu trabalho e à emancipação de sua classe. É Snyders que nos ajuda a entender como isto se dá na escola:

"Distinguir-se dos outros, ir ao arrepio dos outros, pretender a todo o custo fazer melhor do que eles, "cultivar a diferença": não é assim que as classes populares interpretam a realização individual.

(...)

"O que os operários conseguiram, devem-no a uma ação coletiva, a uma resistência coletiva. A luta operária é uma luta de massa; e já o trabalho operário exige não apenas que se esteja unido, mas que também se unam esforços e que se estabeleça a cooperação das tarefas" (Snyders, 1977:383).

A avaliação escolar é outra das práticas, pelas quais a escola guarda relação com o processo produtivo. Sob o manto da necessário acompanhamento do desenvolvimento integral da criança, as práticas avaliativas, na escola, desempenham um papel importante no processo seletivo da escola capitalista, na eliminação e/ou manutenção das crianças, principalmente das classes trabalhadoras, dos bancos escolares.

Freitas (1991) ao estudar tais práticas, no contexto da organização do trabalho pedagógico, tece as seguintes considerações a respeito da avaliação, no conjunto da organização do trabalho pedagógico escolar:

"Nossa hipótese afirma que objetivos, métodos e conteúdos são categorias que organizam a sala de aula e estão perpassadas por relações de poder que se sustentam a partir das práticas de avaliação do professor - em especial nas primeiras séries do 1o. grau. Tais relações de poder, guardadas as especificidades da fábrica e da escola, esta última com função mediadora, são uma antecipação na escola, das relações de poder no interior da fábrica" (Freitas, 1991d:121, grifos do autor).

As relações entre escola e produção não se constituem, entretanto, de forma mecânica, linear, pelo contrário, são relações contraditórias. Este fato foi bastante debatido e aprofundado por vários educadores (Frigotto, 1984; Hypolito, 1991; Silva, 1992c) que apontaram as contradições, em que se move o trabalho pedagógico escolar, e o seu papel mediador na elaboração, produção e socialização do conhecimento.

Cury, lida com a categoria da contradição, na questão dos rituais pedagógicos:

" (o ritual) é um fenômeno contraditório. Se o ritual pedagógico predominantemente reproduz, também carrega elementos de transformação ao mesmo tempo que de reprodução. O ritual disciplina, coage, organiza. Enfim, oferece um modelo de disciplina que vai superando e ordenando o real, cujo caráter contraditório não desaparece apenas porque debaixo da hegemonia burguesa." O ritual, ao criar automatismos, pode abrir espaços para maiores possibilidades de pensar" (Cury, 1985:120).

Se a realidade da escola é contraditória, como identificar os mecanismos que vêm sendo utilizados na exclusão/expulsão das crianças das classes trabalhadoras dos bancos escolares, impedindo-as de acessar o conhecimento científico?

"Do ponto de vista mais global, pode-se observar que estes mecanismos vão desde a negação ao atingimento dos níveis mais elevados de escolarização, pela seletividade interna na própria escola, até o aligeiramento e desqualificação do trabalho escolar para a grande maioria que frequenta a escola. Esta desqualificação passa pela fragmentação do trabalho educativo, pela quantidade e qualidade dos conteúdos objetivos veiculados, pela direção que assume a prática escolar" (Frigotto, 1984:164).

Mas, se estão presentes na escola certas características úteis ao trabalho fabril (Enguita, 1985), como podemos, a partir das condições concretas em que se desenvolve o trabalho pedagógico escolar tomar este trabalho - fragmentado, e hierarquizado - como articulador da relação teoria/prática e como fonte de conhecimento, no momento dos estágios e da prática de ensino? Como se dá o processo de formação dos profissionais da educação, em relação à compreensão do processo de organização do trabalho pedagógico que se realiza na escola de 1o. e 2o. graus, seu campo de trabalho? Qual a compreensão de produção de conhecimento presente no processo de formação dos alunos de Pedagogia?

Aqui, nos aproximamos da temática da relação "trabalho-educação" ou o nexó "trabalho produtivo-instrução" que encontra, no marxismo, suas formulações mais precisas. Marx e Engels colocaram o trabalho produtivo no centro de suas formulações teóricas, porque, para eles, o trabalho constitui-se na fonte

de compreensão da realidade, na fonte da produção do conhecimento. Explica-se o homem pelo seu trabalho, pela sua atividade prática, pela sua atividade real. Pelo trabalho o homem se apropria da natureza, produz a vida material, a sociedade e se produz a si mesmo (Marx, 1975:26-27). Ao se apropriar da natureza, transformando-a para satisfazer suas necessidades, o homem objetiva-se nessa transformação e tal atividade torna-se atividade humana objetivada. "Por sua vez, essa atividade humana objetivada passa a ser ela também objeto de apropriação pelo homem, isto é, ele deve se apropriar daquilo que de humano ele criou. Tal apropriação gera nele necessidades humanas de novo tipo, que exigem nova atividade, num processo sem fim" (Duarte, 1992:28). No processo de objetivação e apropriação o homem, ao transformar a natureza imprimindo-lhe suas marcas, cria um mundo humano, cria cultura e neste ato, constante movimento, se transforma. É nesta relação dialética com a natureza, pela sua atividade prática, pelo seu trabalho, que o homem produz conhecimento, constrói as relações entre os fatos e produz a história.

Portanto, se concordamos com o fato de que a escola é, hoje, um local privilegiado onde o conhecimento pode ser produzido e socializado; se entendemos que a socialização do conhecimento é o campo de ação privilegiado da escola e se o conhecimento é produzido pelos homens em seu trabalho, através de sua atividade prática, é possível que esta relação escola-trabalho possa se realizar, sob determinadas condições, no espaço específico do processo de formação do professor.

É possível organizar e desenvolver o trabalho na Prática de Ensino e Estágios, tomando o trabalho pedagógico como eixo de articulação teoria-prática? É possível reconstruir o nexos trabalho-educação nos moldes da escola, tal como está, hoje, organizada? Que importância tem, no atual contexto das relações - contraditórias - que se estabelecem entre escola e trabalho, educação e trabalho, introduzir formas alternativas de trabalho pedagógico que desvelem novas relações e estabeleçam novos vínculos entre escola e trabalho? Isto é possível no desenvolvimento da Prática de Ensino e dos Estágios Supervisionados?

5. O CAMINHO METODOLÓGICO

Ao iniciar este estudo, me deparei com várias alternativas metodológicas: o estudo do cotidiano, o estudo de caso, o estudo documental, a pesquisa participante, e várias outras que, durante algum tempo, tomaram minha atenção, desde o momento em que me decidi pela análise do trabalho com os Estágios e com a Prática de Ensino, disciplinas com as quais trabalho há 12 anos.

Me coube lidar, naquele momento, com um desafio. Reconhecer que a experiência de tantos anos possibilitava o tratamento do objeto de estudo de uma maneira peculiar, diferente daquela que caracteriza os "introduzidos" ou "neófitos", em determinada atividade prática ou teórica. Esta experiência me permitiria aproximação com as preocupações detectadas em Ludke e André (1986), em relação aos estudos de caso e as possibilidades de generalização a partir das experiências do sujeito pesquisador:

"A generalização (...) ocorre em função do conhecimento experiencial do sujeito, no momento em que este tenta associar dados encontrados no estudo com dados que são fruto das suas experiências pessoais" (Ludke e André, 1986:51).

Por outro lado, tinha que reconhecer, também, o caráter provisório dos conhecimentos construídos pela própria experiência prática, pelo trabalho, à medida que, sob novas condições sociais e históricas, com base em novas relações com os alunos, com o curso e com o próprio objeto de estudo, novas relações seriam estabelecidas, assim como novas sínteses seriam construídas.

Assim, fui me desfazendo de algumas preocupações, em relação ao estudo do cotidiano ou à pesquisa etnográfica, entendendo as limitações colocadas por vários autores (Penin, 1989; Freitas, 1991d; Warde, 1991) como impedimentos para uma análise que representasse uma maior proximidade, também, com as concepções teóricas que orientaram o próprio trabalho com os alunos e com a Prática de Ensino e os Estágios, não só em 1992, mas no decorrer de minha trajetória docente.

Tampouco me agradava a perspectiva de estudar as representações das alunas, apesar de reconhecer as dificuldades que um estudo de documentos, que revelam determinada forma de expressar a compreensão particular do real e não necessariamente o real e se constituem em partes do trabalho e não em sua totalidade, poderia representar em termos do rigor metodológico necessário para um estudo desta natureza e que, quanto mais novo o enfoque, mais deve ser exercido (Fazenda, 1992:80). Mas, ao mesmo tempo, este estudo não se reduzia a uma "pesquisa documental", representava a possibilidade concreta de refletir sobre o meu trabalho e o trabalho desenvolvido em conjunto com as alunas na escola pública de 1o. e 2o. graus.

Recorro a Frigotto para entender este movimento em direção à reflexão sobre o meu trabalho:

"A teoria materialista histórica sustenta que o conhecimento efetivo se dá na e pela praxis. A práxis expressa, justamente, a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas, diversas no processo de conhecimento: a teoria e a ação. A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar" (Frigotto, 1989:81).

A possibilidade de reflexão sobre o próprio trabalho colocava como questão central o problema da objetividade que deve orientar o pesquisador na coleta, análise e tratamento de seus dados. O envolvimento com o trabalho a ser investigado e as dificuldades inerentes a esta posição, enquanto sujeito do processo de conhecimento alertavam para o risco do viés, no processo de análise.

Estas várias alternativas não me ajudavam e tampouco me animavam, nem isoladamente nem em seu conjunto. Decidi que, na análise dos dados, em um primeiro momento, seguiria o mesmo caminho que o trabalho havia percorrido com os alunos, isto é, o conhecimento da realidade e apreensão dos elementos que constituíram o desenvolvimento da prática de ensino e os estágios durante o ano de 1992: suas relações, determinações e contradições.

Era, portanto, o concreto o ponto de partida para o conhecimento, tal como explicita Kopnin:

" *O concreto no pensamento é o conhecimento mais profundo e substancial dos fenômenos da realidade, pois reflete com o seu conteúdo não as definibilidades exteriores do objeto em sua relação imediata, acessível à contemplação viva, mas diversos aspectos substanciais, conexões, relações em sua vinculação interna necessária. Abstrações isoladas elevam o nosso conhecimento da apreensão do geral empírico ao universal, enquanto o concreto no pensamento fundamenta a conexão do singular com o universal, fornece não uma simples unidade de aspectos diversos, mas a identidade dos contrários*" (Kopnin, 1978:162).

A dialética materialista - que considera o *concreto como ponto de partida e chegada do conhecimento* (Kopnin, 1978) é que melhor permite apreender o movimento, presente no trabalho, em todas suas dimensões teóricas e práticas.

O primeiro passo foi penetrar na realidade, através da leitura de todos os documentos, relatórios, propostas, registros de aula, depoimentos das professoras, minha própria experiência, registros, memória, enfim todos os dados disponíveis. Esta primeira leitura caótica, desordenada, muitas vezes me pareceu indecifrável, incompreensível. Desta aproximação, inicial foram surgindo dados novos, novas relações, necessidade de novas teorizações e explicações para o próprio trabalho, em um movimento constante dos dados para a teoria e novamente aos dados.

A leitura de diferentes produções teóricas relacionadas com a área, permitiu clarear algumas das questões que me acompanhavam já há bastante tempo, desde meus primeiros cursos e dos primeiros trabalhos dos alunos em seu contato com a realidade do trabalho pedagógico na escola pública. Destaco como relevante, neste sentido, a contribuição de Piconez (1991), para clarificar a relação - que não é mecânica - entre a possibilidade de aproximação da realidade escolar, criada pelo momento dos estágios e a produção de práticas criativas, revelando que "o conhecimento da realidade escolar através dos estágios não tem favorecido reflexões sobre uma prática criativa e transformadora nem possibilitado a reconstrução ou redefinição de teorias que sustentem o trabalho do professor" (Piconez, 1991:17). Ao indagar-se sobre o eixo de articulação teoria-prática na formação do educador, são apresentadas como possibilidades que favorecem essa

relação, a **aproximação da realidade** permitida pelo espaço do Estágio e a **reflexão sobre a prática** desenvolvida no interior da disciplina (Piconez, 1991:25).

A análise, empreendida pelos diferentes estudos realizados na área, me revelava que eram tratadas em profundidade as questões relativas à prática de ensino e aos estágios como possibilidade concreta de articulação teoria-prática, como momentos de articulação com a Didática, como possibilidade de um trabalho com características de extensão junto à escola pública e como possibilidade de pesquisa sobre a prática pedagógica e o cotidiano escolar. Mas, apesar disso, não respondiam algumas das indagações fundamentais que dizem respeito, em última análise, à forma concreta que assumem estas disciplinas, nos cursos de formação dos profissionais da educação, na sua relação com a realidade do trabalho pedagógico e sua forma de organização na escola pública de 1o. e 2o. graus.

Permanecia ainda pendente uma questão fundamental: **que lugar ocupa o trabalho pedagógico** no curso de Pedagogia e no momento da Prática de Ensino e dos Estágios? Como o aluno vivência, ou pode vivenciar, esse momento do contato mais sistemático com a escola - principalmente durante os Estágios - de maneira a apropriar-se da **realidade do trabalho como fonte de conhecimento sobre essa mesma realidade**? É possível compreender a dicotomia teoria *versus* prática e fazer do estágio o momento do aprendizado de se lidar com ela tendo, em vista sua superação? É possível fazer da Prática de Ensino e dos Estágios o momento em que alunos e professores, em contato com a realidade da escola, criem possibilidades de vivenciar o processo de trabalho pedagógico, o trabalho concreto, enquanto produção social da existência humana material e cultural, compreendendo o processo de formação-educação como processos de produção e não de assimilação, com uma concepção de trabalho mais ampla do que a concepção docente?

Estas indagações que me acompanhavam, ao longo desta trajetória junto aos alunos da Pedagogia, em seu contato com a realidade do trabalho pedagógico na escola pública, permaneciam como desafios a serem investigados e enfrentados em meu trabalho docente. A partir de tal reflexão, tomei a decisão de analisar meu processo de trabalho com a Prática de Ensino e os Estágios, entendendo-o não em si mesmo, mas a partir de suas manifestações concretas - o trabalho dos alunos em seu contato com a escola pública e com os professores e alunos e com a totalidade do trabalho pedagógico que ali se realiza -, situado

no contexto do curso de Pedagogia e de seu currículo, entendido como manifestação de determinadas formas dominantes de pensar a produção de conhecimento sobre a educação, a escola e a sala de aula e o processo de formação do profissional da educação.

As indagações que me acompanharam nesta trajetória pela disciplina impulsionando-me no sentido da procura de novas relações, e que me levaram a iniciar esta tarefa, estão assim formuladas como problemas de pesquisa, objetos de estudo, nesta etapa de meu trabalho de investigação:

** qual a concepção de produção de conhecimento presente na estrutura do curso de Pedagogia da FE/UNICAMP?*

** as condições e concepções de trabalho presentes na disciplina Prática de Ensino e Estágios permitem compreender a dicotomia teoria x prática e lidar com ela no momento dos estágios?*

** é possível colocar a produção de conhecimento sobre a escola e a sala de aula como uma forma de alterar as relações entre teoria e prática no interior da disciplina e do curso?*

** a proposta da disciplina permite ao aluno compreender como se organiza o trabalho pedagógico inserido no processo de trabalho no modo de produção capitalista?*

Na tentativa de responder a estas indagações, analiso meu trabalho particular com a disciplina "Prática de Ensino e Estágios Supervisionados" na Habilitação Magistério do Curso de Pedagogia durante o ano de 1992 . O trabalho desse ano foi organizado de forma a resultar em um conjunto de dados que permitissem apoiar a perspectiva de análise proposta, os quais elencamos a seguir.

Até 1989 a disciplina "Prática de Ensino e Estágios Supervisionados" no curso de Pedagogia da UNICAMP se desenvolvia como Prática de Ensino e Estágios Supervisionados nas escolas de 1o. e 2o. graus I e II, dividida em dois semestres com 12 (doze) horas semanais/créditos semestrais cada uma, perfazendo

um total de 360 horas anuais. Por exigência da Portaria 399/89 do MEC ¹⁴ a partir do currículo de 90, a Prática de Ensino e os Estágios foram subdivididos em 4 (quatro) disciplinas - duas em cada semestre - de modo a cobrir a Prática de Ensino e os Estágios para cada uma das áreas e/ou disciplinas nas quais os alunos poderiam obter seu registro profissional: **Fundamentos da Educação** (englobando Filosofia, Sociologia, Psicologia e História da Educação), **Didática, Estrutura e Funcionamento da Educação de 1o. e 2o. graus e Metodologia do Ensino de 1o. grau**, oferecidas nos 7o. (duas) e 8o. semestres (duas) cada uma com 6 horas semanais, perfazendo 180 horas em cada semestre e, portanto, 360 horas anuais.

A disciplina está situada nos dois últimos semestres do curso - 7o. e 8o. semestre - após as Didáticas específicas - de Comunicação e Expressão, Matemática, Estudos Sociais, Ciências e Alfabetização que são cursadas pelo aluno a partir do 4o. semestre, após a Didática (2o. semestre) e Metodologia de Ensino do 1o. grau (3o. semestre). Esta localização das disciplinas da Habilitação Magistério, no contexto do curso de Pedagogia, é importante para entender a forma que a Prática de Ensino e os Estágios assumem concretamente, neste contexto, e o "caminho" curricular que o aluno percorre até chegar ao momento da prática de ensino nos estágios. É necessário, também, situar as condições de trabalho que afetaram e determinaram este caminho para a disciplina no ano de 1992. Trabalhamos com duas turmas no 1o. semestre e duas turmas no 2o., sendo que, neste semestre, também cursaram a disciplina alunas que realizaram seu estágio no 1o. Grau, o que configurava três turmas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado.

Uma das primeiras preocupações, junto à disciplina, é a de conhecer a realidade com a qual vou trabalhar em determinado espaço e em determinado tempo. Um primeiro contato com os alunos, antes do início do ano letivo e do início do trabalho, me leva a entender suas expectativas em relação à disciplina e ao curso como um todo, bem como suas disponibilidades e, em última instância, seu compromisso com o trabalho de estágio que têm pela frente.

¹⁴ Esta Portaria regulamenta a concessão do registro profissional aos licenciandos e pedagogos, estabelecendo as disciplinas nas quais os estudantes deverão realizar a Prática de Ensino e os Estágios para poderem requisitar seu registro profissional.

No primeiro semestre, um questionário do tipo sondagem inicial, com questões gerais como: **o que esperam do estágio, que compreensão têm das metodologias de ensino, a disponibilidade para o estágio, experiência de magistério, entre outras questões**, me auxilia nesta primeira aproximação.

A análise desta sondagem permite identificar as dificuldades dos alunos, suas expectativas, a produção de conhecimento sobre as áreas específicas e o domínio do conteúdo epistemológico de cada uma dessas áreas.

A partir destes elementos iniciais é organizado o Plano de Curso, que orienta o trabalho na disciplina, durante o semestre. É importante lembrar que a disciplina é oferecida sempre, em cada semestre, com duas turmas.

A aproximação dos alunos com a realidade da escola se realiza logo nas primeiras semanas do curso e tem dois objetivos:

1. a coleta de dados sobre a realidade da escola, através de entrevistas com os professores e direção, complementados, através da observação direta do trabalho do professor em sala de aula e das diferentes atividades da escola¹⁵;
2. a aproximação com o trabalho pedagógico da classe com a qual irá trabalhar.

Os dados da escola e a observação da prática pedagógica do professor são elementos importantes para a elaboração, pelo aluno, do seu Plano de Trabalho, elemento central no desenvolvimento do estágio. Este plano de trabalho deve explicitar a visão do aluno sobre o trabalho pedagógico e contemplar todas as atividades práticas que ele possa vislumbrar, a partir do primeiro contato que teve com a realidade da sala de aula, desde projetos que envolvam toda a escola, a classe onde vai trabalhar até o planejamento e desenvolvimento de uma unidade de ensino e a "aula".

¹⁵ A orientação para essa coleta de dados está consubstanciada nos "*Indicadores para análise da realidade escolar*", um instrumento construído com os alunos da turma de 1982, a partir da discussão e análise do texto: *Fatores intra-escolares como mecanismo de seletividade no ensino de 1o. grau* (Mello, 1978).

A discussão coletiva destes planos de trabalho, os comentários e anotações feitos após minha leitura e estudo são parte da dinâmica da disciplina e do desenvolvimento do curso.

Outro elemento fundamental para o desenvolvimento e a dinâmica do trabalho, na disciplina, são os relatórios que os alunos são incentivados a escrever, avaliando o desenvolvimento de seu trabalho cotidiano na escola, identificando suas dificuldades, dúvidas e possíveis soluções. A partir destes relatórios é que podemos analisar os problemas vivenciados na escola pelos alunos, suas reflexões e análises sobre a realidade e as formas alternativas que vão encontrando para organizar seu trabalho em sala de aula, refletir sobre ele e encontrar novos caminhos, teóricos e práticos, para seu trabalho pedagógico.

Faz parte, ainda, deste conjunto de documentos, a análise da "aula" das alunas, incluída não para uma análise de sua coerência interna, mas como um fragmento que, considerados os limites da observação parcial do trabalho, revela a relação que as alunas estabeleceram com o conhecimento escolar e o trabalho pedagógico.

Ao final do semestre acontece o primeiro momento de avaliação, que envolve a auto-avaliação dos alunos sobre o trabalho e a avaliação da disciplina, em relação a suas propostas e objetivos iniciais.

Os planos de trabalho, os relatórios, e as avaliações realizadas pelos alunos contém os dados que permitirão refletir sobre "como o aluno articula teoria e prática no trabalho de estágio" e se "o trabalho na disciplina permite compreender a dicotomia teoria/prática presente pela sua trajetória curricular".

O segundo semestre da disciplina é dedicado ao estágio no 2o. grau. O plano de estágio no 2o. grau desenvolve-se a partir da avaliação do aluno, sobre seu trabalho na escola de 1o. grau. O trabalho de estágio no 2o. grau, tendo como base as análises da realidade da escola de 1o. grau e a "passagem" do aluno por estas duas formas de manifestação do trabalho docente, constitui-se no momento em que o aluno, estabelecendo relações entre seu trabalho na escola de 1o. grau, sua formação e a formação do professor de 1a. a 4a. séries a nível de 2o. grau, percebe, com maior clareza, as limitações e possibilidades de sua formação baseada na relação dicotômica entre teoria e prática.

O desenvolvimento teórico - o processo de elaboração da proposta para o 2o. grau - e a realização prática de tal trabalho, durante o 2o. semestre,

oferecem um conjunto de dados significativos que permitem caracterizar em que medida "é possível colocar a produção de conhecimento sobre a escola e a sala de aula como forma de alterar a relação teoria/prática, no interior da disciplina e do curso".

A avaliação do próprio trabalho feita pelo aluno é um elemento importante de análise, pois permite compreender de que forma se deu sua inserção nas atividades da escola, a explicitação de sua opção pela docência, as dificuldades com as quais se defrontou, para articular teoria e prática, e os limites do trabalho de estágio - que na realidade são os limites do trabalho pedagógico na escola pública hoje - e as projeções que ele faz para seu futuro profissional.

No ano de 1992 foi formalizada, como elemento de avaliação do trabalho de estágio, a apreciação feita pelo professor da classe em que ele estagiou. No primeiro semestre, foi feita, através de um questionário. No segundo semestre a avaliação foi realizada coletivamente no I ENCONTRO DE PROFESSORES DAS CLASSES DE ESTÁGIO, que reuniu professores das classes, diretores das escolas e alunos que realizaram seu estágio durante o ano de 1992.

Sistematizando, são considerados os seguintes dados e elementos, na análise necessária à reflexão a que se propõe esta investigação:

1. As manifestações das alunas, nas sondagens iniciais.
2. Os dados sobre a escola, a sala de aula, os alunos e professora da classe, coletados pelas alunas a partir dos primeiros contatos com a escola¹⁶.
3. Planos de Trabalho das alunas para as classes de 1a. a 4a. séries.
4. Os comentários sobre as propostas de trabalho, bem como as discussões feitas em classe.
5. Relatórios do trabalho de estágio.

¹⁶ Estes dados podiam ou não estar referenciados aos Indicadores para Análise da Realidade Escolar. Estes indicadores fazem parte do instrumento INDICADORES PARA ANÁLISE DA REALIDADE ESCOLAR construído em 1980, a partir da leitura e análise do texto Mello (1978). Este instrumento foi passando por modificações ao longo do tempo, com as diferentes turmas de alunos da disciplina. Sua última reformulação se deu com o grupo de alunos de 1991.

6. Registro das "aulas" das alunas, nossos comentários sobre seu desenvolvimento.
7. Avaliações realizadas por nós, pelas alunas e pelas professoras das classes de estágio ao final do semestre.
8. Planos de Trabalho das alunas para as classes de 2o. grau , nossos comentários e discussões em classe.
9. Avaliação final do trabalho.
10. As manifestações das professoras no I Encontro de Professores das Classes de Estágio.
11. A experiência particular acumulada como docente da disciplina.

A opção pessoal de priorizar e privilegiar o trabalho de estágio na **escola pública** de 1o. e 2o. graus nem sempre é aceita tranquilamente pelos alunos, que chegam ao momento do estágio com a expectativa de observar, ver, aprender com experiências "bem sucedidas" as quais, entendem ser possível apenas na escola particular e/ou em escolas públicas diferenciadas, de preferência nas regiões mais centrais.

Neste ano de 1992 trabalhamos com 5 (cinco) escolas, sendo 4 (quatro) municipais e 1 (uma) estadual. As escolas municipais são escolas de periferia, distantes de 10 a 12 km. do centro de Campinas, mas próximas de Barão Geraldo. A escola estadual situa-se no centro de Barão Geraldo, distrito de Campinas, onde se localiza a UNICAMP e a Cidade Universitária.

Uma das escolas municipais situa-se bem próxima de Barão Geraldo, em um núcleo residencial habitado por professores da Universidade, funcionários qualificados de empresas próximas - Telebrás, Petrobrás, Rhodia - e trabalhadores do campo, moradores das antigas chácaras e sítios que deram origem ao bairro. Nesta escola trabalharam 4 (quatro) alunas - 3 (três) nas 1as. séries e 1 (uma) na 2a. série.

Outras duas escolas municipais localizam-se próximas à via Anhanguera. Uma delas está situada no interior de uma favela, em um dos núcleos de maior pobreza e miséria da cidade, onde são registrados casos frequentes de violência e morte. Nesta escola trabalharam 3 (três) alunas. A outra escola, mais

afastada da cidade, situa-se em um bairro de operários das zonas urbana e rural. Nesta escola apenas 1 (uma) aluna realizou seu estágio.

A última escola municipal está situada na divisa da cidade com o município de Sumaré. Nesta escola, uma das alunas do curso trabalhava como professora das 3as. séries.

Na escola estadual, situada no centro do distrito de Barão Geraldo, trabalharam 6 (seis) alunas.

Do ponto de vista da análise dos dados é importante ressaltar que meu trabalho na disciplina , particularmente neste último ano - 1992 - passou a ser o ponto de partida para investigar as questões de pesquisa colocadas anteriormente. Mas ele é também o ponto de chegada à medida que é o conhecimento das contradições, presentes nas condições de sua produção e no trabalho dos alunos na escola pública de 1o. e 2o. graus, o elemento que permite superar essas mesmas condições nas quais a atividade prática se dá.

A produção dos alunos e minha, é o dado objetivo que alimenta as análises neste trabalho. Entendo estas produções expressas nos relatórios, nos planos de trabalho, nas avaliações, nas manifestações das professoras das classes, como materializações do trabalho singular e particular de cada um dos sujeitos envolvidos no processo. Encontro em Duarte uma referência para essa forma de trabalho. *"Um instrumento é, num determinado sentido, um resultado imediato da atividade de quem o produziu. Neste sentido contém o trabalho objetivado da pessoa ou das pessoas que participaram de sua produção"* (Duarte, 1992:42).

O processo de análise de todo o material produzido no período foi um processo que abriu enormes possibilidades teóricas e práticas, mas particularmente teóricas. Uma primeira leitura global, já que durante o curso as visões são imediatas e fragmentadas - a aula, o relatório, as discussões - pelos vários momentos, foi necessária. Desta leitura, apreendemos os elementos presentes em cada um dos documentos, dos relatos, das anotações, encontramos categorias que permitiram voltar novamente a eles buscando as relações entre as mesmas, as relações deste trabalho particular com o processo de trabalho mais geral e a compreensão de seus condicionantes históricos.

Assim, num movimento de análise que percorreu dialeticamente os dados e a teoria, as questões que emergiam dos instrumentos passavam a ser também as categorias que permitiam prosseguir a análise, em um processo contínuo - intensivo e extensivo - que permitiu estabelecer as relações necessárias e a realização de sínteses provisórias cada vez mais elaboradas.

Na análise inicial das produções - nossas e dos alunos - e dos demais documentos, destacamos e consideramos os seguintes aspectos:

- 1. a descrição e análise que o aluno realiza do trabalho pedagógico da escola a partir dos primeiros contatos com a realidade escolar;*
- 2. a descrição e análise que o aluno realiza do trabalho pedagógico do professor, de seu próprio trabalho e a relação que ele estabelece entre esta prática e as explicações teóricas;*
- 3. as propostas concretas para o trabalho em classe e na escola: como é tratado o conhecimento das diferentes áreas e o domínio dos elementos teórico-metodológicos do trabalho pedagógico;*
- 4. os questionamentos que faz de sua própria prática e do trabalho pedagógico que se realiza na escola.*

A opção por esta metodologia, para o trabalho, vem do entendimento e da compreensão de que a atividade prática é o ponto de partida para o conhecimento da realidade (Vasquez, 1977), ao mesmo tempo em que é também ela o critério de verdade da teoria. O trabalho desenvolvido com a disciplina, a reflexão sobre a própria prática, permitirá estabelecer as relações entre os dados e a teoria, em um processo de conhecimento e de construção de sínteses e generalizações sobre o trabalho como elemento articulador da relação teoria/prática que possibilita a produção e a construção do conhecimento novo sobre a sala de aula, a escola e o ensino.

Os dados obtidos em 1992 serão complementados com o recurso ao trabalho desenvolvido nos anos anteriores, no sentido de iluminar a prática presente, encontrando as raízes e explicações históricas para a sua forma de desenvolvimento atual.

A compreensão da situação particular da disciplina é possível situando-a no quadro geral do curso de Pedagogia da FE-UNICAMP, no contexto das políticas nacionais de formação de professores e do movimento dos educadores que historicamente têm lutado pela reformulação das condições de sua formação.

Nesta direção, o capítulo I procura recuperar a trajetória das discussões sobre a relação teoria-prática, o trabalho docente e a formação profissional, no contexto das discussões sobre a Pedagogia que remontam à década de 70, do movimento nacional dos educadores pela reformulação dos cursos de formação e das reformulações curriculares no curso de Pedagogia da FE-UNICAMP. Para tal análise, recorreremos aos seguintes documentos:

1. Proposta de alteração do Currículo do Curso de Pedagogia da FE/UNICAMP. Comissão de Pedagogia, 1979 (mimeo).
2. Proposta inicial de Reformulação do Currículo do Curso de Pedagogia. FE/UNICAMP, 1979 (mimeo).
3. Propostas dos Departamentos da FE/UNICAMP para reformulação do Currículo da Pedagogia, 1979 (vários, mimeo).
4. Documento da Assembléia Geral dos Alunos. 1979 (mimeo).
5. Coletânea de Documentos dos Encontros Nacionais da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores, do período de 1983 a 1988. CONARCFE, 1988.
6. Documentos Finais dos IV, V e VI Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação do Profissional da Educação, de 1989, 1990 e 1992 respectivamente.
7. I SEMANA DE ESTUDOS DA PEDAGOGIA, Conclusões, (mimeo) FE, 1982.
8. ALGUMAS REFORMULAÇÕES NECESSÁRIAS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO: PONTOS PARA DEBATE. Documento gerador das discussões sobre a reformulação da Habilitação Magistério, 1983 (mimeo).
9. Proposta de Reformulação da Habilitação Magistério, Departamento de Metodologia de Ensino, 1984 (mimeo).
10. Elementos para a Reformulação do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UNICAMP, Coordenação de Pedagogia, FE-UNICAMP, 1989, (mimeo).
11. Posição dos Departamentos da FE-UNICAMP a respeito do documento "Elementos para a reformulação do Curso de Pedagogia da Faculdade de

Educação UNICAMP", DECISAE, DASE, DEME, DEFHE e DEPE. FE-UNICAMP, 1989 (mimeo).

12. Proposta de Reformulação do Curso de Pedagogia Diurno/Noturno, Comissão Ampliada de Pedagogia, FE-UNICAMP, 1992, (mimeo).

13. Ata da Assembléia Geral dos Professores para discussão da reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura.

O Capítulo II analisa as condições em que se desenvolveram a Prática de Ensino e os Estágios no Curso de Pedagogia durante o ano de 1992, partindo das opiniões, expectativas das alunas manifestas em uma sondagem inicial. Ainda, deste capítulo, consta a análise da aproximação que realizam com o trabalho pedagógico da escola pública de 1o. grau, percorrendo os diferentes relatórios que identificam as mesmas formas de aproximação.

O processo de elaboração da proposta de trabalho dos alunos para a escola de 1o. grau e os elementos do conhecimento escolar, da aula e da avaliação, presentes no momento dos Estágios fazem parte do Capítulo III.

O Capítulo IV trata da possibilidade que o trabalho no 2o. grau abre para a elaboração e produção teórica sobre a escola e o trabalho pedagógico no 1o. grau. Percorre a realidade do 2o. grau e as propostas das alunas para o trabalho na Habilitação Específica para o Magistério de 2o. Grau - HEM, a partir da análise e compreensão do processo de trabalho na escola de 1o. Grau.

O CURSO DE PEDAGOGIA NO CENTRO DAS ATENÇÕES: recuperando a história e situando a disciplina

"É por esta razão que a humanidade apenas se propõe problemas que ela pode resolver; porque, se olharmos as coisas mais de perto, descobriremos sempre que o próprio problema surge apenas onde as condições materiais para a sua resolução já existem ou, pelo menos, estão em vias de existir" (Marx, 1975:53).

Que razões objetivas e subjetivas possibilitam a permanência, durante tanto tempo, de um mesmo problema, uma mesma situação? Que condições históricas, sociais e políticas permitiram manter, durante tanto tempo, a forma de organização curricular do curso de Pedagogia, dificultando as possibilidades reais para sua transformação? Por outro lado, como as condições gerais influíram na situação particular de nosso curso de formação? Como essas questões afetaram e foram afetadas pela forma de organização da disciplina Prática de Ensino e dos Estágios?

Uma tentativa de entender o movimento das idéias e das práticas em questão em pauta no período, pode ajudar a entender o movimento particular da Prática de Ensino e dos Estágios, no curso de Pedagogia no ano de 1992, objeto de estudo deste trabalho.

Para compreender a problemática da Prática de Ensino e Estágios Supervisionados no curso de Pedagogia deve-se localizá-la no contexto das políticas nacionais para formação de professores entendidas estas políticas como resultado das relações que se estabelecem em cada momento histórico, entre educação e sociedade, e das lutas que se travam entre as propostas oficiais para o curso de Pedagogia e o movimento dos educadores. Como parte desse processo, a recuperação histórica do movimento nacional pela reformulação das condições da formação profissional: sua origem e propostas históricas. O estudo dos movimentos mais gerais nos permite compreender, a partir do movimento real particular do curso de Pedagogia e das diferentes modificações curriculares que se sucederam a partir de 1979, a totalidade em que se insere a própria disciplina Prática de Ensino e Estágios no curso de Pedagogia.

O Curso de Pedagogia enfrentou sempre uma luta histórica. Desde o primeiro Decreto-lei que regulamentou seu funcionamento e estrutura, em 1939¹⁷, estão presentes as dicotomias no campo da formação do educador: professor *versus* o especialista, bacharelado *versus* licenciatura, generalista *versus* especialista, técnico em educação *versus* professor. Este primeiro Decreto-lei possibilitava que o bacharel em Pedagogia, formado após 3 anos de estudos, fosse reconhecido como "técnico em educação", embora, como afirma Freitas, "sua função nunca chegou a ser bem definida" (Freitas, 1989:117). O licenciado (cuja licenciatura se completava com um ano após o bacharelado) dirigia-se para o magistério nas antigas Escolas Normais.

Não pretendemos analisar em profundidade a evolução histórica da polêmica que sempre cercou o curso de Pedagogia e a própria expressão Pedagogia. Esta é uma temática sobre a qual vários educadores (Gadotti, 1980; Linhares, 1988; Freitas, 1985 e 1989; Pino e Gadotti, 1979; Saviani, 1980, 1982) deram suas contribuições, teóricas e práticas, que permitem uma visão mais aprofundada do problema¹⁸. Nossa preocupação é identificar, nesta evolução histórica, alguns dos

¹⁷ Segundo Chaves este Decreto-lei criou o chamado Esquema 3 + 1, ou seja, o Esquema através do qual em curso de duração de três anos (dentre os quais se incluía o de Pedagogia) o aluno obtinha o Bacharelado, ao qual se acrescentava o diploma de Licenciatura (também para a Pedagogia) após mais um ano do chamado "Curso de Didática" (Chaves, 1980).

¹⁸ O estudo da Fundação Carlos Chagas: *Formação de Professores no Brasil. Um estudo analítico e bibliográfico*, Coordenado por Silva, R.N., Esposito, Y.L., Sampaio, M.M. e Quinteiro, J. (1991), (continua...)

elementos que contribuem ou podem contribuir para explicar e entender, em especial, as dicotomias que perpassam a formação de nossos alunos, futuros pedagogos e professores de 1o. e 2o. graus: professor *versus* especialistas, teoria *versus* prática, generalista *versus* formação específica, licenciaturas *versus* pedagogia.

Os diferentes e consecutivos Pareceres regulamentando a estrutura curricular do curso - Parecer 292/62 e 252/69 - lidaram sempre com uma aparente indefinição/confusão em relação à especificidade dos estudos pedagógicos e à identidade do profissional formado por tais cursos, o pedagogo. É esta "confusão" entre a necessidade de definição de uma política científica e acadêmica para a área - entendida como base da formação do pedagogo - e a política profissional - o mercado de trabalho para sua atuação - que vem orientando, através dos anos, os debates, as polêmicas e as discussões dos educadores nos diferentes movimentos ao nível nacional e em cada instituição de ensino superior que tem sob sua responsabilidade a formação do pedagogo. Esta confusão, no entanto, não é gratuita, nem mesmo fruto de meras divergências teóricas. Ela tem se revelado concretamente, em cada momento histórico, como manifestação da compreensão que os diferentes setores - o pensamento oficial e os educadores - têm acerca da relação entre escola e sociedade e educação e trabalho, bem como resultado constitui-se em exigências que, na formação social capitalista, o capital coloca para a educação e para o processo de formação de seus quadros para a produção e para as ocupações profissionais. É a apreensão deste movimento de idéias que nos permite entender o problema colocado.

As discussões sobre a identidade da Pedagogia e sobre a necessidade de sua reestruturação retornam a 1975 e 1976, quando o Conselho Federal de Educação propõe os Pareceres 67/75 e 68/75 e 70/76 e 71/76, de autoria do Prof. Valnir Chagas, apontando como indicação para o curso de Pedagogia, a formação do especialista no professor, incluindo aí os egressos das Licenciaturas. A proposta contida nos pareceres reduzia, portanto, o curso de Pedagogia a uma especialização. Dois anos após a publicação dos pareceres, o MEC, pressionado pelos debates que emergiam em vários fóruns dos educadores, toma a decisão de

¹⁸(...continuação)

fornece um amplo referencial sobre os trabalhos e pesquisas sobre a Pedagogia e a formação de professores.

sustar sua aplicação. Tentando manter sua hegemonia no processo, o próprio MEC abre, nacionalmente, o debate sobre a reformulação do curso de Pedagogia, organizando Encontros Regionais em vários Estados. A retomada das discussões sobre a especificidade e identidade da Pedagogia, em consequência do conteúdo dos pareceres traz, necessariamente, para o interior do movimento, a questão mais geral da formação dos educadores das "áreas de conteúdo", as Licenciaturas, reavivando a polêmica sobre especialistas *versus* generalistas, na formação do pedagogo.

Como resposta a estas tentativas oficiais de imposição "de cima para baixo", da reformulação do curso de Pedagogia, e na tentativa de reverter a estratégia de "exclusão" dos principais interessados das discussões em pauta, os educadores organizam, em 1978, o I Seminário de Educação Brasileira, em Campinas.¹⁹

Germano situa a realização deste I Seminário no contexto da reorganização do campo educacional e da incorporação dos educadores à luta oposicionista pelo fim do regime militar.

"(...) sua repercussão foi intensa, uma vez que havia participantes de todo o país, e a dimensão política suplantou a dimensão estritamente acadêmica, ao ser questionada, veementemente, a política educacional da ditadura" (Germano, 1993:243).

Para Gadotti a realização do seminário *"conseguiu expressar uma reivindicação sentida por todos os educadores de participarem da definição das diretrizes da política educacional"* (Gadotti, 1984:21). Os participantes do Seminário se posicionam de forma veemente contra as ameaças de "extinção" do curso de Pedagogia, reafirmando-o como o espaço necessário para o estudo dos problemas educacionais brasileiros e debatendo alternativas para torná-lo mais adequado às

¹⁹ Durante este Seminário, são retomados os debates sobre a formação do educador onde a reformulação da pedagogia ganhava lugar de destaque. O próprio tema geral do evento **"FUNÇÃO E ESTRUTURA DA PEDAGOGIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA"**, e sua estrutura e organização em termos de grupos de estudo sobre essa temática específica, revelam a preocupação com as investidas oficiais em relação à questão da reestruturação da Pedagogia no contexto da reformulação dos cursos de formação do educador.

necessidades da maioria da população, em sua luta pela educação e pela escola pública²⁰.

A "crise da Pedagogia", e os embates teóricos das diferentes posições em luta no período, revelavam-se como parte integrante da crise por que passava a educação, resultado da crise maior por que passava a sociedade brasileira, que vivenciava, ainda, os últimos momentos do regime ditatorial instalado com o golpe de 64.

Ao período de recuperação econômica, iniciado com o golpe, segue-se a fase de retomada da expansão, com acentuado desenvolvimento do setor industrial (Romanelli, 1983:194). A necessidade de adequar o sistema educacional ao modelo de desenvolvimento econômico implementado a partir de 64, em especial nessa fase de expansão gerou, a partir de 1968, uma série de medidas práticas destinadas a tratar o problema da educação de forma estratégica, evitando encará-la unicamente do ponto de vista de suas manifestações mais imediatas, tais como a solução dos problemas gerados pela aceleração do ritmo de crescimento da demanda social pela educação (Romanelli, op.cit. 196). A reforma do sistema educacional passava a ser uma exigência, não apenas com o objetivo de resolver problemas mais prementes.

"Mais do que isso, o regime percebeu, daí para a frente, entre outros motivos, por influência da assistência técnica dada pela USAID, a necessidade de se adotarem, em definitivo, as medidas para adequar o sistema educacional ao modelo de desenvolvimento econômico que então se intensificava no Brasil" (Romanelli, 1983:196).

Encarar a educação como área estratégica implicava, para o regime militar, a adoção de medidas de médio e longo alcance. Tais medidas, na área educacional, se materializaram nas leis que alteraram a forma de organização e estrutura da educação brasileira: a Lei 5540/68, que fixou normas para o funcionamento do ensino superior e a Lei 5692/71, que reestruturou o ensino de 1o. e 2o. graus. A raiz ideológica das medidas e seus objetivos estratégicos fundou-se

²⁰ Cf. Conclusões dos Grupos I SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA. Campinas, SP, 1978 (mimeo, pág. 1).

na compreensão de que era necessário, naquela conjuntura política e econômica, passar a encarar a educação como área prioritária de investimento já que, através dela se daria a produção dos recursos humanos²¹ necessários para se conduzir o país ao nível de desenvolvimento pretendido.

Ao lado das medidas repressivas e da exclusão de amplas camadas da participação política, o estado militar precisava interferir na forma de organização da educação, principalmente das universidades, atingindo os centros de produção de conhecimento e desarticulando os núcleos do pensamento crítico.

Neste contexto é que surgiram as Faculdades de Educação, nascidas do processo de desarticulação das antigas Faculdades de Filosofia e Letras, subdivididas em vários institutos e faculdades, das quais a Seção de Pedagogia, por sua natureza e objetivos, foi "*transformada numa unidade do sistema profissional, isto é, a Faculdade de Educação*" (Sucupira, 1969 apud Freitas, 1989:115). Ao processo de desarticulação das Faculdades de Filosofia seguiria um outro, de fragmentação do conhecimento, cujo lado mais perverso se materializaria na criação dos diferentes departamentos, no interior das Faculdades de Educação. Com isto, pulverizava-se o Curso de Pedagogia que, com a instituição da matrícula por disciplinas e a criação do sistema de créditos teria tal fragmentação agravada (Freitas, 1989).

Esfacela-se, então, definitivamente o curso de Pedagogia, "*fragmentam-se os centros "geradores" de ciência e de profissionais*" (Freitas, 1989:117), como parte da fragmentação do trabalho e da própria ciência, no processo das relações que se estabelecem entre ciência, educação e sociedade, no capitalismo.

O processo de desenvolvimento do capitalismo passou a ditar suas novas regras para a educação e para a estrutura e organização do ensino. O campo da Pedagogia, como parte do campo educacional e como curso responsável pelo conhecimento produzido na área educacional, envolvendo o ensino e a escola, não ficou imune a essas medidas. Os efeitos das novas idéias se fariam sentir com a aprovação, em 1969, pelo Conselho Federal de Educação, do Parecer 252/69 de autoria do Prof. Valnir Chagas, que regulamentavam, trinta anos após sua primeira

²¹ As primeiras iniciativas do MEC e da Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Superior, em 81 consubstanciam-se no Projeto "Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação", revelando essa orientação estratégica em termos da política educacional no período. Note-se que não se fala em preparação do educador, mas de preparação de "recursos humanos para a educação".

organização, ocorrida em 1939, o currículo mínimo para o curso de Pedagogia, assim como as habilitações Orientação Educacional, Administração, Supervisão e Inspeção Escolar e Magistério das Disciplinas Pedagógicas do 2o. Grau. O parecer 252/69 abria, ainda, a perspectiva de criação de outras habilitações que o Conselho Federal de Educação julgasse "necessárias ao desenvolvimento nacional" (Chaves, 1980:52).

No campo educacional, o período caracteriza-se pelo predomínio do tecnicismo pedagógico, pela crença no conhecimento técnico organizacional, pela inculcação da obediência e culto à legislação educacional, pela crescente instauração da divisão do trabalho na escola, "privilegiando os aparelhos burocráticos e fortalecendo o poder dos técnicos" (Gadotti, 1984:23).

As mudanças no campo da Pedagogia - atribuindo ao curso a formação dos especialistas, tornando-o, portanto, um curso profissionalizante, ocasionaram uma fragmentação ainda maior na formação do educador. A predominância das Habilitações que visavam a formação dos especialistas para a escola de 1o. e 2o. graus, em detrimento de outras habilitações e da formação do professor para o trabalho docente, tinha, exatamente, o seguinte objetivo: introduzir, também na escola, as diferentes funções pedagógicas.

A contradição em que se debatia o curso de Pedagogia - especialistas *versus* generalistas - foi analisada por Saviani em um estudo, que data de 1972 (Saviani, 1980)²², e que a coloca como um conflito existente entre o "mercado de fato" e o "mercado de direito" do pedagogo, este último marcado pelo diploma, mas preterido, na prática, para os professores em exercício, com maior vivência do cotidiano escolar do que os graduandos que sempre demonstraram dificuldades oriundas da falta de especificidade das habilitações, no curso de Pedagogia.

O estudo, apontava para a necessidade de superação da discussão especialistas *versus* generalistas e, afirmando que a função do curso de Pedagogia é a formação do educador, Saviani conclui que:

²² Cf. Saviani, D. *Contribuição a uma definição do Curso de Pedagogia*, texto elaborado como subsídio a uma reunião de planejamento do Centro de Educação da PUC/SP em 1972. Publicado na Revista *Didata*, no. 5, 1976, e posteriormente incorporado ao livro *Educação: do senso comum à consciência filosófica*, Cortez Editora, 1980, pág. 61.

"... ao invés de "especialistas" em determinada habilitação restrita, aquilo de que realmente estamos necessitando é de educadores com uma sólida formação teórica desenvolvida a partir e em função das exigências da ação educativa nas condições brasileiras. Este será o profissional com habilitação polivalente capaz de enfrentar os desafios de nossa realidade educacional. A formação desse tipo de profissional é a tarefa urgente acometida aos cursos superiores de Educação, sejam eles denominados de Pedagogia ou não" (Saviani, 1980:62).

Posteriormente, polemizando sobre a mesma dicotomia especialista versus professor, Saviani defende uma estratégia para a reformulação dos cursos de Pedagogia: **"formar o especialista e o professor no educador"** (Saviani, 1982). Esta generalização para designar tanto o professor quanto o especialista - educador - também seria objeto de polêmica, na área educacional e no movimento de reformulação dos cursos de formação dos educadores.

Com a predominância das habilitações acentua-se, no interior das escolas, a separação entre o trabalho de elaboração e planejamento - dos especialistas - e o trabalho de execução - do professor, em sua sala de aula. A relação entre a ênfase na formação do especialista, para atuar no interior das escolas de 1o. e 2o. graus, e o desenvolvimento do capitalismo é apontada por Rasia que a coloca, ainda, como resultado da complexificação também da ciência, enquanto atividade produtiva:

"(...) a criação de novas funções no interior da escola corresponde em certa medida à criação de novas funções no interior da organização do trabalho na esfera do modo de produção capitalista, por um lado. Por outro, corresponde também à complexificação da ciência enquanto atividade produtiva" (Rasia, 1980:20).

A criação de novas funções na escola e novas habilitações no Curso de Pedagogia, trouxe para o processo de trabalho pedagógico e para o interior da escola, a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, presente na sociedade capitalista. Este novo enfoque alijava o professor dos processos de planejamento e decisão do trabalho pedagógico no interior da escola, criando novos postos, com remuneração diferenciada.

Nesta perspectiva a contribuição de Arroyo (1980) nos ajuda a entender como o "novo" processo de organização do trabalho na escola obedece à lógica da organização do trabalho na empresa, criando cargos mais especializados e depreciando o nível, as funções e os salários dos cargos/funções já existentes.

"Quando a porcentagem de normalistas aumentou na composição do corpo docente brasileiro, foi necessário criar novas categorias de trabalho especializado para depreciar o nível, as funções e os salários dos normalistas, reduzindo-os a categoria de não especializados. Para o sistema escolar modernizado administrativamente, na lógica da empresa privada, interessado em produzir mais e melhor educação com menos custo, a introdução dos especialistas foi uma grande invenção: o salário dos normalistas - tidos como não especializados - foi rebaixado aos níveis dos salários mais baixos da sociedade, enquanto uma proporção mínima de especialistas passaram a fazer parte do quadro do magistério com salários baixos, mas relativamente compensadores em relação aos normalistas" (Arroyo, 1980:21).

A polêmica especialista *versus* generalista que constituía uma preocupação coletiva, por parte dos educadores, embora procedente do ponto de vista da formação do pedagogo, trazia, com ela, outras implicações. Eram outras as questões, no entanto, que desafiavam o pensamento e a ação dos educadores, naquele momento histórico, em relação ao rumo das discussões sobre o Curso de Pedagogia.

A discussão gerada pelos Pareceres do MEC de 1975 e 1976, ao colocar como ponto central a polêmica especialistas *versus* generalistas, tirava de foco a questão principal que se colocava para os educadores, a partir de meados da década de 70: a necessidade de manutenção da existência do curso de Pedagogia, enquanto espaço, onde se realiza, privilegiadamente, a formação do profissional da educação. Com o ressurgimento da **luta política**, e o crescimento do movimento oposicionista e da luta contra o regime militar e a ditadura, este movimento ganhou mais força e conquistou novos e importantes espaços.

Assim, a polêmica especialista *versus* generalista foi então substituída (temporariamente, como veremos mais adiante) pela necessidade, que os educadores identificaram de recuperar coletivamente a capacidade de reflexão

crítica sobre a educação brasileira e sua vinculação com a estrutura social, econômica e política, a partir da sua organização autônoma nas diferentes entidades e associações. Os debates tomaram outra direção, apontando para a necessidade de se formar o "pedagogo como intelectual" (Pino e Gadotti, 1979) capaz de adquirir uma visão crítica da educação e da sociedade.

Pino e Gadotti ao avaliarem os resultados de uma pesquisa sobre análise de currículo e conteúdo programático dos cursos de Pedagogia, alertavam para a questão que, sob a perspectiva daquele momento histórico, nos parece ser efetivamente a questão de fundo, na formação do pedagogo:

"Na origem dos problemas que enfrenta hoje o curso de Pedagogia está a ausência de uma política educacional claramente definida e planejada. Ressente-se da falta de um projeto educacional, fecundado pela participação efetiva dos próprios educadores, estabelecendo uma política educacional e algumas diretrizes emergidas de pesquisas e análises aprofundadas" (Pino e Gadotti, 1979:62).

Tratava-se, portanto, de retomar, e, prioritariamente, a direção e os rumos do processo de decisão sobre a educação e sobre as diretrizes envolvendo o conteúdo e a forma dos cursos de formação dos educadores, tornando-os mais adequados à realidade brasileira e aos desafios que se colocavam, para fazer frente aos problemas educacionais e sociais.

Para tanto, havia necessidade de um curso de Pedagogia, voltado para a realidade educacional brasileira, que não se mostrasse preocupado, apenas, com a manutenção e/ou criação de habilitações, embora este fosse um objetivo perseguido por vários setores educacionais. Como apontam Pino e Gadotti:

"Nesse sentido, recomenda-se inverter a tendência atual das habilitações que formam técnicos e especialistas mas não formam pedagogos, para tendências relevantes na formação do pedagogo sobre o técnico. (...) Esta inversão deve conduzir à formação de um intelectual no pedagogo que elabora a sua própria identidade; um teórico e um prático do educacional, que saiba perceber os nexos da educação com a sociedade e nela intervir" (Pino e Gadotti, 1979:64).

Os autores ressaltam ainda que, dada a complexidade do fenômeno educacional, não se justificava a ênfase sobre as habilitações técnico-administrativas, devendo se ampliar o número de habilitações técnico-científicas, envolvendo sob esta denominação as diferentes áreas educacionais que exigiam a atuação do pedagogo, da pré-escola à ação cultural e atuação na empresa, com atenção especial para o **ensino fundamental**. Nesta questão específica - formação dos professores para as séries fundamentais em nível superior -, têm uma proposta bastante polêmica para a época, considerando-se a existência das Escolas Normais responsáveis pela formação de professores a nível de 2o. grau:

"Considerando ser o ensino fundamental não só um dos maiores problemas da educação brasileira como também o maior mercado de trabalho do pedagogo, parece ser, a curto prazo, a maior tarefa do Curso de Pedagogia a formação de recursos humanos para o ensino nesta área" (Pino e Gadotti, 1979:66).

O enfrentamento destas questões, relativas à formação do pedagogo e do educador, exigia a organização cada vez maior dos educadores, iniciada com o I Seminário em 1978. Em 1980, durante a I Conferência Brasileira de Educação foi criado o Comitê Pró-Formação do Educador que a partir de então reuniria os educadores, na discussão da política de reformulação dos cursos de formação do educador. Seu objetivo era articular as atividades de professores e alunos, interessados na problemática da reformulação da Pedagogia, organizar debates e enfrentar, teórica e praticamente, as investidas oficiais do MEC no campo da formação do educador. Como a redefinição da Pedagogia dizia respeito, necessariamente, à questão mais geral da formação do professor, incorporaram-se aos debates, profissionais e estudantes dos demais cursos de formação de professores, as licenciaturas, motivados também pelas discussões em curso sobre a revisão da Didática.

Nesse clima de crescente participação, as iniciativas oficiais eram acompanhadas pelo movimento dos educadores que exerciam severa vigilância sobre as atividades desenvolvidas no período. Um Encontro Nacional, após vários encontros regionais, foi organizado pelo MEC em novembro de 1983, em Belo

Horizonte, com a intenção de dar continuidade ao processo de reestruturação, iniciado em 1978. Neste Encontro os educadores tomam para si a condução do processo de discussão e rompem as amarras que atrelavam o movimento de reformulação ao MEC. Foi então formada a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores - CONARCFE - que substituiu o Comitê Nacional criado em 1980.

A área educacional, como um todo, se fortalece e se reorganiza. As Conferências Brasileiras de Educação que tiveram início em 1980, passam a representar a possibilidade concreta dos educadores tomarem para si as discussões sobre os rumos da educação e das políticas educacionais para o setor. Linhares nos mostra como a III CBE, realizada em 1984 em Niterói, no calor das discussões sobre a formação do educador e do clima da "abertura política" centralizou, com tal temática, um grande número de trabalhos.

"É a primeira vez que a categoria chama a si a função de modelar o curso de Pedagogia e a formação dos licenciandos. Desde 1939 - quando foram organizados oficialmente estes cursos - como em 1962 e 1969 - quando foram reformulados - as decisões desceram dos órgãos oficiais " (Linhares, 1988:37).

O Encontro Nacional de 90²³ transforma a Comissão Nacional em Associação Nacional pela Formação do Profissional da Educação - ANFOPE -, com estatuto e forma organizativa própria, com representações na grande maioria dos estados e coordenações regionais estruturadas. Isto faz com que o movimento adquira um novo conteúdo, contribuindo teórica e praticamente com a produção de conhecimento, sobre a problemática da formação do profissional da educação.

23

A Comissão Nacional reúne-se em julho de 1984, durante a SBPC em São Paulo; em outubro durante a III CBE, em Niterói; em maio de 85 durante a VIII Reunião Anual da ANPED; em agosto de 86 em Goiânia; em agosto de 88 em Brasília; em julho de 89 em Belo Horizonte.

1. O TRABALHO DOCENTE E ARELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA NO MOVIMENTO PELA FORMAÇÃO DOS EDUCADORES

As discussões sobre a formação do profissional da educação têm movimentado, nestes últimos 16 anos, o conjunto dos educadores e das instituições de ensino superior, ao mesmo tempo que têm evidenciado certa paralisia do MEC e dos órgãos oficiais²⁴. Não há registro de iniciativas oficiais mais duradouras, no que diz respeito à formação do educador, após a realização do Encontro Nacional de 1983.

A questão da relação teoria/prática aparece pela primeira vez no interior do movimento dos educadores a partir de 1978, no I Seminário de Educação Brasileira, no contexto da discussão sobre a qualidade do ensino nos cursos de Pedagogia. O documento final do Seminário constata a "desorganização dos cursos de Pedagogia que se traduz, entre outras coisas, pela falta de uma reflexão filosófica sobre a realidade brasileira e pela desvinculação da Teoria e Prática,"²⁵ e propõe, como uma das alternativas de solução, sua organização de forma que "desde o início, haja vinculação entre a parte prática (Estágios, Pesquisa de Campo, etc.) e as teorias que se aprendem na instituição" (Idem, ibidem, pág. 6, grifo nosso).

O I Encontro Nacional, realizado em 1983, retoma as questões fundamentais do movimento - a articulação teoria/prática, a base comum nacional e o trabalho docente - de forma clara e inequívoca no documento final, reafirmando a docência como base de identidade profissional de todo educador e, ainda, que a teoria e a prática devem ser consideradas o núcleo integrador da formação do educador, posto que devem ser trabalhadas de forma a constituírem unidade indissociável sem perder de vista o contexto social brasileiro (CONARCFE, 1988, grifos nossos).

²⁴ Somente agora em 93, através do *Plano Decenal de Educação para Todos*, tem-se conhecimento das intenções de "melhorar os níveis de qualificação técnico-profissional dos docentes e especialistas", o que implicaria, segundo o documento, "profundas mudanças no sistema que proporciona essa formação" (Cf. Brasil, MEC, 1993).

²⁵ Ver *Conclusões dos Grupos de Estudo*, I Seminário de Educação Brasileira, 1978, Campinas, pág. 6.

Em relação aos estágios supervisionados, as recomendações do movimento foram sempre no sentido de que as universidades e demais agências formadoras garantissem as condições necessárias para que a carga horária dos estágios fosse colocada na carga horária do aluno e na carga horária total do curso, garantidos o acompanhamento e supervisão permanente dos estágios. Acentua-se a compreensão de que a questão dos estágios "está relacionada com a necessidade de superar a dicotomia teoria-prática na formação do educador" (CONARCFE, 1988:7), e de que a relação teoria-prática não se reduz ao momento da prática de ensino e/ou dos estágios, devendo "ser trabalhada ao longo do curso, permeando as diferentes disciplinas" (Idem, pág. 7).

Percebe-se, já, naquele momento, a preocupação com a relação de unidade entre teoria e prática, nos cursos de formação do educador, questionando-se, portanto, a estrutura atual dos cursos de formação que situam os estágios supervisionados e as primeiras experiências práticas dos alunos apenas ao final dos cursos.

No II Encontro Nacional, em 1986, avança a discussão sobre a base comum nacional, explicita-se melhor sua concepção, seu significado e as implicações decorrentes de sua aceitação, por parte dos educadores. Define-se, neste encontro, que a base comum nacional deverá abranger três dimensões fundamentais e intrinsecamente relacionadas:

- a) a dimensão profissional que define a docência como base da formação do educador quando afirma que "como professores, devemos confluir num certo saber e num certo fazer";
- b) a dimensão política que aponta para a necessidade de os profissionais do ensino estarem capacitados para repensar e recriar a relação teoria-prática, entender as relações educação-sociedade e o seu papel na sociedade, "comprometidos com a superação das desigualdades"; e
- c) dimensão epistemológica que "remete à natureza dos profissionais da escola, instituição necessária à transmissão e à elaboração de um saber, onde o científico deve ter um espaço privilegiado" (CONARCFE, 1988:32).

A direção dada às discussões sobre trabalho docente, na definição da base comum nacional, está sintetizada nesta afirmação:

"Em outras palavras, a partir do assumir da docência como fio condutor das preocupações, a base comum deve se caracterizar como a necessidade de formação de um profissional consciente de sua responsabilidade histórica, traduzida pela reflexão crítica da sociedade e da prática educativa que se dá na escola em que vai atuar na perspectiva de redirecionamento desta prática a partir de seu compromisso com a escola pública e com os reais interesses da classe trabalhadora" (CONARCFE, 1988:32, grifo nosso).

Reafirma-se, ainda, a idéia de **base comum nacional**, enquanto forma de luta contra a divisão do trabalho no interior da escola , devendo caracterizar-se pela:

"(...) reapropriação por esses profissionais, de um conteúdo específico articulado e historicamente referenciado, pela compreensão e participação consciente nas tentativas de construção de uma ordem social igualitária e justa e pela efetiva articulação entre a teoria e a prática desde o começo do seu curso" (Idem, 32-33).

Ainda no II Encontro os educadores retomam alguns princípios em relação à identidade do Curso de Pedagogia, reafirmando-o como o espaço privilegiado para o estudo aprofundado da ciência da educação, devendo constituir-se, para cumprir este objetivo, em espaço de permanente reflexão crítica, resultado do confronto teoria-prática. O movimento discute também a necessidade de articulação do curso com as escolas de 1o. e 2o. graus de modo a possibilitar a construção de conhecimento novo sobre a escola e o ensino de 1o. e 2o. graus. Esta questão é destacada como relevante, determinando a função da universidade e definindo a identidade do curso de Pedagogia em sua relação com a prática (CONARCFE, 1988:33).

A ênfase na questão das habilitações, naquele momento, impedia o estudo detalhado do próprio curso de Pedagogia como um todo, retardando, assim, o caminho que o próprio movimento reclamava, ou seja, a discussão sobre a "sua especificidade, seu papel e sua contribuição no conjunto das licenciaturas, enquanto cursos de formação do educador" (Idem:31). Observa-se a tendência do próprio movimento em tratar o curso de Pedagogia como uma Licenciatura, responsável pela formação do professor - de 1o. e de 2o. graus - e pela

construção do conhecimento sobre a escola pública, sem abrir mão de sua própria identidade e de seu papel na construção da ciência da educação.

O movimento passa a demarcar, então, as diferenças existentes entre a questão da identidade do curso - a política científica para a área - e a questão da manutenção ou extinção das habilitações - a política profissional para o pedagogo.

"O Curso de Pedagogia tem uma destinação prática - formar profissionais da educação.(... O Curso de Pedagogia tem, também, uma função teórica não menos importante de transmissão, crítica e construção de conhecimentos sobre a ciência da educação. (...) Por outra parte, o pedagogo tem como específico de sua formação a totalidade dos conhecimentos da ciência da educação (CONARCFE, 1988:33-34).

O IV Encontro Nacional²⁶, em 1989, ao reafirmar mais uma vez os princípios gerais do movimento, fez avançar a formulação de outros dois princípios fundamentais: o trabalho interdisciplinar e a iniciação científica:

"p) os cursos de formação do educador deverão estruturar-se de forma a propiciar o trabalho interdisciplinar e a iniciação científica no campo da pesquisa em educação;

q) Paralelamente à política profissional haverá o desenvolvimento de uma política científica que permita aos discentes o envolvimento significativo com a iniciação científica no campo da pesquisa em ensino" (CONARCFE, 1989:13).

As divergências em relação à identidade da Pedagogia afloram também neste Encontro grandes polêmicas em torno de duas concepções : uma que afirma que o objeto de estudo da Pedagogia é a "educação formal em ambiente escolar" e outra que se contrapõe, entendendo a pedagogia como "teoria geral da

²⁶ O III Encontro Nacional realizou-se em agosto de 88, durante a V CBE em Brasília. Não nos referimos a ele pois teve um caráter apenas organizativo e tratou das seguintes questões: continuidade do movimento, sua autonomia e papel da Comissão Nacional; programa de ação para a próxima gestão e recomendações finais. (Cf. *Documento Final do III Encontro Nacional da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação dos Educadores*, Brasília, 1988. In CONARCFE, Coletânea de Documentos, 1988).

educação, tendo como objeto a educação em qualquer ambiente social em que ela ocorre" (CONARCFE, 1989:23). Reacende-se aí a discussão: formação do professor *versus* educador e especialista *versus* generalista.

Na questão da identidade do pedagogo e da política profissional, o documento reafirma posição já sinalizada no II Encontro em 1986 de que, independente da questão relativa à manutenção e/ou extinção das habilitações, "há uma tendência nacional em se considerar que o pedagogo deve conhecer profundamente o trabalho docente" (CONARCFE, 1989:24) e ainda que as distorções anteriores, resultado da condição da Habilitação Magistério como optativa, começam a ser revertidas, assumindo-se seu caráter obrigatório, e anterior às habilitações.

A questão do **trabalho docente como base da formação do pedagogo** começou a ganhar força e materializar-se em algumas propostas de reformulação de curso, que se desenvolviam em algumas instituições, particularmente no que diz respeito ao trabalho pedagógico na escola de 1o. e 2o. graus. Este movimento em direção à ênfase no trabalho docente coincidiu com o movimento, mais geral, que já se observava na área de Didática e Prática de Ensino em relação ao **trabalho** como categoria explicativa do processo de organização do **trabalho pedagógico escolar**, e que teve no V Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino realizado em 1989, seu local principal de discussão.

A **integração teoria-prática** passa a ser também uma preocupação mais sistematizada e ganha novas formulações, consoante com os princípios gerais do movimento:

*" a) a aceitação de que esta relação (teoria/prática pedagógica) perpassa **todas** as disciplinas do curso e não é uma questão afeta somente às disciplinas de prática de ensino; b) a criação de espaços privilegiados (na forma de disciplinas) para a viabilização desta integração de **forma interdisciplinar e ao longo de todo o curso**, sem que esta ação seja confundida com a do estágio supervisionado; c) ênfase na **pesquisa da realidade educacional local** envolvendo o aluno em programas de iniciação científica ou outras formas de pesquisa" (CONARCFE, 1989:24, grifos nossos).*

Aponta-se, ainda, a estrutura departamental das Faculdades de Educação como um elemento que contribui para a fragmentação do trabalho no

interior dos cursos de Pedagogia, sugerindo ações "visando aumentar o trabalho coletivo e interdisciplinar dos docentes, e não apenas introduzir disciplinas integradoras ao nível puramente curricular" (CONARCFE, 1989:24). Tais ações poderiam contribuir para romper com a fragmentação criada pela estrutura departamental das Faculdades de Educação, oriunda do esfacelamento das Faculdades de Filosofia, extintas com a Lei 5.540/68.

A preocupação de colocar o trabalho como categoria central na análise da prática docente traz, também, para o interior do movimento, possibilidades de avançar na compreensão teórica e prática das relações que se estabelecem entre o processo de trabalho na sociedade capitalista e a organização do trabalho pedagógico escolar. O documento analisa a estreita relação entre a forma como se produz o conhecimento e a forma de produção da vida material, o trabalho e sua degradação na sociedade capitalista devendo-se entender a base comum nacional "como um instrumento de luta contra a degradação da formação do profissional da educação" (CONARCFE, 1990:8).

A concepção de uma **base comum nacional**, fundada na concepção sócio-histórica do educador e traduzida pela formação do profissional crítico, capaz de articular o conhecimento teórico com a prática educativa, amplia o campo epistemológico do profissional da educação em uma perspectiva de "compreensão da totalidade do processo educativo e seu significado na formação social brasileira", articulando vários princípios nessa forma de compreensão:

"...a formação do profissional da educação procura superar a dicotomia teoria/prática, construindo a identidade desse profissional através de um trabalho coletivo interdisciplinar, articulado com o princípio da gestão democrática" (CONARCFE, 1990:16).

O significado de **base comum nacional** é explicitado através de cinco linhas básicas, inter-relacionadas, e em permanente movimento, linhas estas que procuram orientar a definição dos cursos de formação do profissional da educação:

- a) sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus fundamentos "que permita a apropriação de seu processo de trabalho", com condições de exercer a análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional;

b) novas formas de relação teoria/prática que implica em assumir uma postura em relação à produção de conhecimento que impregna a organização curricular dos cursos, e não se reduz à "mera justaposição da teoria e prática em uma grade curricular", teoria e prática que perpassam todo o curso de formação e não apenas a prática de ensino, o que implica em novas formas de organização curricular dos cursos de formação; a ênfase no trabalho docente como base da formação e fonte dessa nova forma de articulação teoria/prática; ênfase no desenvolvimento de metodologias para o ensino dos conteúdos das áreas específicas; tomar o **trabalho** como princípio educativo na formação profissional, revendo-se os estágios e sua relação com a rede pública e a forma de organização do trabalho docente na escola ; e ênfase na pesquisa como meio de produção de conhecimento e intervenção na prática social;

c) gestão democrática como instrumento de luta contra a gestão autoritária na escola;

d) compromisso social do profissional da educação, contra "concepções educacionais obsoletas" e com ênfase na concepção sócio-histórica de educador;

e) trabalho coletivo e interdisciplinar entre alunos e entre professores como eixo norteador do trabalho docente na universidade e da redefinição da organização curricular (CONARCFE, 1990:14).

O VI Encontro, realizado em 1992, avança para a definição da proposta de uma política de formação do profissional da educação, rompendo com a tendência do movimento de não sugerir alternativas para a organização das agências de formação do profissional da educação. Apresenta, concretamente, uma estrutura que define as Faculdades de Educação como o "lugar" onde se dá essa formação e aprofunda a idéia de **escola única de formação do profissional da educação**²⁷, tanto para as Licenciaturas específicas como para a Licenciatura em Pedagogia (ANFOPE, 1992:24-34).

A problemática da relação teoria/prática, do trabalho docente e da base comum nacional adquirem, ao longo destes 10 anos, uma significação cada vez mais avançada e mais desenvolvida, criando possibilidades para que as diferentes instituições de ensino superior organizem e reestruturem os cursos de formação, de modo a responder às exigências sociais, culturais e políticas colocadas para a

²⁷ Esta idéia de escola única de formação já havia aparecido em 1989 no documento gerador, a partir de um texto de Marlene Ribeiro propondo a formação do professor de educação básica em nível superior. (Cf. *Documento Final VI Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação*, Belo Horizonte, 1992, págs. 24 e 34).

educação, no atual contexto social e político. Ainda que se possa questionar a ênfase colocada no desenvolvimento da **base comum nacional** e sua relevância no processo de formação do educador (Ferreira, 1992), entendemos que ela se reveste de importância pela possibilidade de dar uma unidade às propostas de reestruturação e reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação, em andamento nas várias instituições de ensino superior.

O relato de Alves e Garcia, sobre o processo de implantação de currículo em um curso de Pedagogia em Angra dos Reis (RJ, 1991), é um exemplo:

"O desafio que se coloca para nós é articular o aspecto inaugural do curso ao movimento coletivo de reformulação do curso de Formação do Educador, do qual participamos. Assim sendo, incorporamos na base do projeto o já referido conceito de base comum nacional e o processo de sua formulação, pelo movimento, a partir de 83. Este conceito nos parecia basilar na construção da proposta, em primeiro lugar pela forma plural e coletiva, do ponto de vista político-epistemológico como foi construído. Nele está incorporado o pensamento curricular de inúmeras associações preocupadas com a formação dos profissionais da educação (...)" (Alves e Garcia, 1992:78).

Pode-se constatar que a preocupação principal do movimento nacional, revelada pela análise dos diferentes documentos, tem sido a de fornecer elementos teóricos e práticos que orientem os educadores em sua luta pela formação de profissionais com condições de atuar de maneira crítica, científica e criadora na realidade social concreta e nas escolas de 1o. e 2o. graus, engajando-se na luta por sua transformação em direção a uma sociedade mais justa e igualitária (CONARCFE, 1988 e 1989; ANFOPE, 1990 e 1992). As diversas experiências de reformulação em curso, em várias unidades de formação de professores, a Faculdade de Educação da UNICAMP inclusive, têm incorporado, de uma forma ou outra, estes princípios mais gerais do movimento, demonstrando, na prática, a viabilidade de um projeto construído coletivamente e comprometido com a transformação do processo de formação dos profissionais da educação.

Esta retrospectiva do movimento dos educadores na luta pela definição e aperfeiçoamento da qualidade de sua formação permite analisar o movimento de reformulação do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação,

através das diferentes modificações curriculares que se sucederam a partir de 1979. Esta análise, no quadro do presente estudo, nos permitirá entender as condições objetivas e subjetivas que produzem o trabalho desenvolvido na Prática de Ensino e Estágios de Magistério objeto desta tese.

2. O TRABALHO PEDAGÓGICO E O MAGISTÉRIO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNICAMP: as reformulações de curso de 1979 a 1984

A primeira reformulação de curso de Pedagogia da FE/UNICAMP aconteceu em 1979. Os debates surgem na esteira das discussões realizadas no I Seminário de Educação Brasileira e nesse contexto, pretendiam responder às críticas e questionamentos acerca da validade da própria existência do curso de Pedagogia, colocada em xeque pelos Pareceres 67/68 de 1975 e 70/71 de 1976.

A iniciativa partiu de um grupo de professores da Faculdade de Educação da UNICAMP que submeteu ao INEP, em 1978, um projeto de pesquisa sobre currículos e conteúdo programático dos cursos de Pedagogia²⁸.

Com este projeto em andamento, a Faculdade de Educação da UNICAMP antecipa-se no que já se pressentia ser uma tendência nacional - a reformulação dos cursos de Pedagogia - desencadeando um processo interno que envolveu professores e estudantes, na tarefa de repensar o próprio curso. Na apresentação da Proposta de Trabalho da Comissão de Pedagogia, onde aparecem as diretrizes para a redefinição do Curso de Pedagogia, fica clara a intenção da proposta:

"...como as mudanças e/ou transformações da política de formação de recursos humanos para a educação parecem situar-se numa perspectiva a longo prazo, poder-se-ia buscar um maior impacto sobre o processo educacional em desenvolvimento nas situações existentes - entre as quais decididamente inclui-se a da FE-UNI-

²⁸ Cf. *Redefinição do Curso de Pedagogia. Análise de currículo e conteúdo programático dos Cursos de Pedagogia com vistas a propostas alternativas de reformulação.* Campinas. Relato de Pesquisa, UNICAMP/INEP, 1979.

CAMP - como resultado da redefinição do Curso de Pedagogia e, conseqüentemente, da elaboração e desenvolvimento de um currículo mais atingente e condizente com a realidade educacional brasileira"²⁹.

Acreditava-se que, assim, a proposta resultante do debate poderia vir a constituir-se em alternativa e/ou modelo para as reformulações que se sucederiam, em função das iniciativas do governo federal neste sentido.

As discussões foram acirradas. Travadas no contexto da greve do funcionalismo estadual, contra a política salarial do governo Maluf, tinham a seu favor os ventos da abertura política que se avizinhava. Ao mesmo tempo, faziam emergir as divergências, em relação à própria concepção de pedagogo, de trabalho pedagógico, de relação teoria/prática e principalmente da divisão entre habilitações *versus* formação geral.

As propostas resultantes dessas discussões apresentaram um curso que, em seu conteúdo, enfatizava a formação de um profissional com sólida fundamentação teórica, capaz de estabelecer relações entre os fenômenos educacionais e a sociedade, comprometido com a ação consciente, crítica, criativa e tecnicamente equipado para atuar na educação, em qualquer de suas modalidades.

Esta concepção refletia a compreensão dominante, na época, entre os educadores, em relação ao curso de Pedagogia, e que encontra em Pino e Gadotti (1979) sua formulação mais clara e explícita, definindo a formação do pedagogo como "*a formação de um intelectual no pedagogo que elabore a sua própria identidade; um teórico e um prático do educacional que saiba perceber os nexos da educação com a sociedade e nela intervir* (Pino e Gadotti, 1979:64). Tal concepção de um curso voltado para a preparação teórica do pedagogo configurava-se como uma resistência, naquele momento, à tentativa de extinção do Curso de Pedagogia, como mecanismo de eliminar e dificultar as possibilidades de elaboração teórica e crítica sobre a educação, que o curso potencialmente oferecia.

Em relação à estrutura do curso, são poucas as diferenças existentes entre as propostas dos Departamentos, exceção feita à proposta do

²⁹ Cf. *Proposta de Trabalho: redefinição do Curso de Pedagogia e elaboração de uma proposta de currículo para o novo curso*. Comissão de Pedagogia, 1979, pág.1 (mimeo).

Departamento de Metodologia de Ensino³⁰, que compartilhando com os demais Departamentos sobre a necessidade de proporcionar uma sólida formação teórica, preparando um profissional capaz de desenvolver uma consciência crítica da realidade, entendia, também, que, para tornar este princípio possível, o curso de Pedagogia deveria "aproximar-se da realidade brasileira" e desenvolver a crítica e a criatividade de alunos e professores, ampliando a integração teoria e prática. Esta diferença fundamental em relação às outras propostas, encontra-se sintetizada nos seguinte postulados:

*"Para a aproximação do curso de Pedagogia da realidade brasileira e desenvolver a crítica e a criatividade de nossos alunos, e de nós mesmos, professores, deve-se ampliar a integração teoria e prática, entendidas na sua dimensão de ação e reflexão constantes sobre dados da realidade concreta. Isto significa que não é cabível um curso que inicialmente prepare a reflexão durante alguns semestres e depois leve o aluno a uma observação parcial de um pequeno segmento da realidade em estágios de um ou dois semestres. É necessário que, desde o início do curso, o aluno já esteja sendo colocado na dinâmica de reflexão sobre a realidade e agindo dentro da mesma, de maneira consequente e fundamentada"*³¹.

No contexto do processo de reformulação em curso, representava uma ruptura com a estrutura de curso vigente: propunha a criação de "temas integradores" abrangentes, os quais tratariam da educação em todos os níveis e orientariam tanto as disciplinas teóricas, quanto a atividade prática de alunos e professores; os estágios acompanhariam **todos os semestres do curso**, garantindo a formação global do aluno e sua compreensão dos problemas de todos os níveis de ensino; o enfoque metodológico era dado pela pesquisa, articulando as dimensões teóricas dos problemas estudados e a prática, com o objetivo de dar possibilidades para a formação de um educador "consciente, fundamentado, criativo, crítico e atuante" (Idem, ibidem, pág. 4).

³⁰ Cf. *Proposta de Reestruturação do Curso de Pedagogia*, Departamento de Metodologia de Ensino, (mimeo), 1979, pág. 1. Ver anexo 1.

³¹ Confira Anexo 1.

A proposta do departamento contemplava, já naquele momento, modificações que só viriam a acontecer recentemente com a reformulação de 1990 e 1992. Naquele contexto e para o conjunto da Faculdade de Educação, no entanto, a proposta pareceu impossível de ser concretizada e os argumentos utilizados identificavam como impeditivo o exíguo prazo de tempo para discussão das implicações decorrentes de sua implantação. Estes argumentos, no entanto, não revelavam uma outra realidade, a proposta representava, na verdade, uma ruptura com determinado modelo de currículo e com determinada forma de conceber a produção do conhecimento, a relação teoria-prática e a formação do educador, tendo como eixo a prática pedagógica - não necessariamente escolar - nos diversos "lugares" em que se realiza a educação, a partir da qual as diferentes áreas de conhecimento se articulariam. Este enfoque certamente deslocaria o centro do currículo das disciplinas teóricas - História, Filosofia, Sociologia e Psicologia -, e portanto de algumas Habilitações, para outras disciplinas vinculadas à prática pedagógica da Habilitação Magistério, isto em uma estrutura universitária marcada pelo extremo corporativismo de seus departamentos, onde a luta política começava a dar seus primeiros passos. Naquele momento, a luta pela hegemonia de posições era uma constante, manifesta no embate entre as diferentes forças internas favoráveis e contrárias ao conteúdo da proposta. As idéias corporativas, no entanto, predominantes em cada um dos Departamentos, impediram a aprovação da proposta, que no contexto de então representava, efetivamente, uma ruptura com aquele modelo curricular. Implicaria, também, em romper, na raiz, com os problemas que afetavam o curso de Pedagogia não só na Faculdade de Educação, mas ao nível geral: o seu afastamento da realidade educacional brasileira e dos problemas que atingiam a escola pública, o ensino de 1o. e 2o. graus e o trabalho pedagógico em sala de aula; seu currículo fragmentado, excessivamente centrado nas Habilitações e predominantemente teórico, sem qualquer vinculação com a prática pedagógica, embora uma das Habilitações fosse a de Magistério das Matérias Pedagógicas do 2o. grau.

A proposta da Comissão expressava o espírito da reformulação aprovada:

"(...) A Comissão que se reuniu para analisar as várias propostas de reformulação do Curso de Pedagogia apresentadas pelos

Departamentos e pelos alunos chegou à conclusão de que até o dia 18.06 seria impossível fazer-se uma reformulação curricular realmente substantiva. Esta reformulação será objeto de reflexão e preocupação permanentes. Optou-se, portanto, por fazer uma reorganização do atual currículo, levando-se em conta sugestões presentes em virtualmente todas as propostas, no sentido de torná-lo mais flexível e de ensejar maior liberdade de escolha aos alunos" ³².

Tais conclusões revelam a impossibilidade que a Comissão encontrava para levar a efeito, naquele momento, uma reestruturação substantiva, restando a alternativa da reorganização curricular. O corporativismo dos diferentes Departamentos que optaram por não abrir mão dos espaços garantidos por suas disciplinas e as habilitações pelas quais eram responsáveis, no quadro geral do currículo impediu, naquele momento, a reestruturação do curso em profundidade. A própria Comissão afirma, no documento inicial³³ submetido à Plenária que "todas as disciplinas do atual currículo estão incluídas na atual proposta" ³⁴.

A "reorganização" a que se refere o documento representou a "remoção" de determinado número de disciplinas obrigatórias do núcleo comum para o bloco das eletivas, do núcleo comum, e o bloco das Habilitações. Assim, obedecendo ao princípio de "ensejar maior liberdade de escolha aos alunos", reduziu-se o número de créditos obrigatórios do núcleo comum -, aumentando o número de disciplinas/créditos eletivos, além de se aumentar, também, o número de disciplinas, no quadro geral do currículo.

Confirmava-se o receio do Departamento de Metodologia de Ensino, em relação aos resultados de todo esforço de reestruturação do curso:

³² Cf. *Proposta de Alteração do Currículo de Pedagogia*, 1979, pág. 5 (versão inicial). Esta não é a proposta definitiva, mas a proposta submetida à Assembléia Geral final que deliberou sobre as modificações a serem implementadas. Do texto final não constam estas ressalvas.

³³ O Documento submetido à Plenária, que contém as modificações sugeridas pelos diferentes não foi aprovada na íntegra pela Plenária Final.

³⁴ *Idem*, *ibidem*, pág. 5.

*"(...) a reestruturação do curso não pode restringir-se tão somente ao remanejamento de disciplinas, à atribuição de maior carga horária a algumas consideradas básicas, à criação de disciplinas que digam respeito à realidade nacional. Se tal acontecesse não estaríamos num contexto de reestruturação, mas sim num contexto de uma adaptação superficial que correria o risco de representar um desejo de mudança, mas na realidade o curso continuaria com o mesmo distanciamento que tem agora e que gerou a necessidade da sua reestruturação"*³⁵.

Na tentativa de apreender os motivos reais que levaram a uma aceitação quase generalizada da proposta de reorganização e, portanto, à rejeição de uma reestruturação substantiva do curso, tecemos algumas hipóteses.

O currículo vigente até então não contemplava a possibilidade de disciplinas eletivas para as habilitações, nem mesmo um "leque" de alternativas para outras áreas da educação. O aumento considerável das eletivas, em geral, dava sentido ao princípio da possibilidade de "maior opção/escolha para o aluno". No quadro de um currículo extremamente fechado e rígido como era o currículo vigente, esta possibilidade de opção representava efetivamente um avanço, e talvez por essa razão tenha obtido aceitação por parte da grande maioria dos docentes e estudantes³⁶.

O princípio da "flexibilidade do currículo" - o aumento de eletivas criando possibilidades ao aluno de "compor" o seu currículo particular - aliado a um aumento significativo de disciplinas optativas, tanto no núcleo comum como nas habilitações, foi outro elemento que criou condições para a aprovação da proposta sem que realmente mudanças significativas, de ruptura com a estrutura propedêutica do curso, ocorressem. A proposta aprovada, portanto, comparativamente ao currículo vigente, representava um certo avanço, principalmente em relação a estes dois pontos.

³⁵ Cf. documento citado, pág. 1.

³⁶ A história iria demonstrar que as disciplinas eletivas seriam sempre as mesmas, reduzidas e frequentemente ministradas pelos mesmos professores. É questionável que se tenha conseguido "maior opção/escolha para o aluno". O caráter de "eletiva" vigia, na maioria das vezes, para o professor definir se daria ou não a disciplina.

No entanto, ao aprovar esta reorganização curricular e privilegiar as Habilitações, reforçava-se as concepções oficiais vigentes, em relação à polêmica *especialista versus generalista*.

A análise de diferentes documentos nos permite algumas observações, no que diz respeito às modificações introduzidas pela reorganização do curso, do ponto de vista da questão mais geral da relação teoria/prática e do trabalho docente, como eixo articulador do currículo e dessa mesma relação. Retomando as considerações preliminares da Comissão, vemos que esta questão aparece no documento com a seguinte formulação:

"objetivou-se, de modo geral, a capacitação pessoal, conceitual e profissional do pedagogo e especificamente:

- a. Introduzir conhecimentos sobre a realidade que o cerca, de forma explicativa, compreensiva e crítica;*
- b. Articular Teoria e Prática;*
- c. Buscar integração em diversos níveis;*
- d. Possibilitar o desenvolvimento da autonomia do aluno: capacidade de escolha e de tomar decisões"* ³⁷.

O princípio de unidade da articulação teoria e prática, no entanto, não encontrava correspondência na estrutura curricular aprovada, pois o caráter das modificações introduzidas no currículo - diminuição das disciplinas obrigatórias e aumento do elenco de disciplinas eletivas - mantinha a estrutura propedêutica do currículo, não oferecendo condições para que o aluno pudesse articular teoria e prática, a não ser ao final do curso nos estágios das habilitações escolhidas.

A concepção de conhecimento e de relação teoria/prática que informa esta organização curricular parte do primado da teoria sobre a prática, onde estes dois polos, indissolúveis, encontram-se associados, justapostos no processo de formação dos alunos. Os objetivos, assim definidos, revelam essa concepção de conhecimento - *"introduzir conhecimentos sobre a realidade que o cerca"* - que não possibilita aos alunos o contato direto com a realidade, não parte das condições concretas do ensino e da educação, mas se dá através da introdução

³⁷ Cf. *Proposta de alteração do currículo do Curso de Pedagogia*, 1979, pág. 2.

de conteúdos teóricos e práticos, desvinculados da realidade a que se referem e que, por esta razão, somente podem ser reproduzidos pelos alunos. Esta concepção contrária, na verdade, o próprio objetivo a que se propõe: *de uma forma explicativa, compreensiva e crítica*. A manutenção da estrutura propedêutica do currículo - primeiro a teoria e depois a prática, ao final do curso -, revela também a ausência da relação de unidade entre teoria-prática, o que já fora negada no primeiro princípio, manifestando a visão associativa da relação teoria-prática a que se referem Candau e Lelis (1983).

As modificações introduzidas com a reformulação de 1979 apontam algumas contradições presentes no currículo que se manifestam até hoje³⁸:

1. A estrutura do currículo apesar de todas as afirmações em contrário, mantinha sua forma propedêutica: primeiro as disciplinas teóricas e ao final as disciplinas práticas, não alterando portanto, a cisão entre teoria e prática.
2. A Habilitação Magistério continuava a ser optativa para o aluno³⁹.
3. A introdução das Metodologias Específicas como eletivas da Habilitação, ainda que possamos considerá-la como uma medida extremamente tímida, representou um avanço em relação ao currículo vigente e um ponto positivo em direção à valorização do trabalho docente e à especificidade do trabalho pedagógico na escola de 1o. e 2o. graus.
4. Mantinha-se ainda o privilégio da formação do especialista sobre a formação do professor, reforçando as Habilitações de Administração Escolar, Supervisão Escolar, e Orientação Educacional⁴⁰. Este fato se evidenciava também na carga horária dos Estágios Supervi-

³⁸ Cf. Anexo 2.

³⁹ O documento inicial apresentado à Plenária final propunha que das quatro habilitações existentes - Magistério do 2o. grau, Orientação Educacional, Supervisão e Administração Escolar - "o aluno deverá cursar pelo menos uma (qualquer das quatro) e poderá cursar no máximo duas, em cujo caso uma terá, obrigatoriamente, que ser a Habilitação "A" (Magistério das Disciplinas Especializadas do Ensino de Segundo Grau)" (Documento Inicial, pág. 3). A proposta final aprovada pela Plenária, no entanto, modifica essa exigência ao aprovar que "dessas quatro habilitações o aluno deverá cursar no mínimo uma ou no máximo duas (quaisquer das quatro)" (Proposta de Alteração do Currículo do Curso de Pedagogia, pág. 2, grifo nosso), retirando, portanto, a Habilitação Magistério como obrigatória no caso de dupla escolha de habilitações por parte do aluno.

⁴⁰ O novo currículo respondia, na sua estrutura, às novas exigências dos Pareceres 67/75 e 68/75 e 70/76 e 71/76, suspensos pelo MEC em 78, que regulamentavam a formação dos especialistas em educação.

sionados dessas habilitações se as compararmos com a carga horária dos estágios de Magistério: 300 horas de estágio para cada uma das habilitações em contraposição a apenas 150 horas destinadas à Prática de Ensino e Estágios Supervisionados para o Magistério.

5. O crescimento das disciplinas da área de psicologia educacional, aumentando o elenco de eletivas⁴¹, aliado à não obrigatoriedade da Habilitação Magistério, acarretou uma distorção na formação dos alunos que saíam com duas habilitações de "especialistas" e sem qualquer experiência de magistério, a não ser aquela obtida por força de sua formação no 2o. grau. Aqueles alunos que não haviam cursado o 2o. grau magistério procuravam a habilitação para "regularizar" sua situação, dada a exigência legal de 2 anos de exercício de magistério para exercer as funções de especialistas na escola de 1o. e 2o. graus. As consequências dessa estrutura se fariam sentir mais diretamente na forma como os alunos "chegavam" à Prática de Ensino e aos Estágios ao final de seu curso de formação, como veremos mais adiante.

Com essa estrutura, mudanças substantivas na estrutura do curso permaneceram, apenas, possibilidades, afastando as condições, naquele momento, para tomar o **trabalho docente** como base para a formação do educador.

A reorganização curricular de 1979, levada a efeito, alija, **por opção de parte de seus docentes** - e não pela ausência de propostas mais críticas e coerentes - o trabalho docente e a prática pedagógica da estrutura curricular, do curso de Pedagogia. Esta modificação, mais do que uma simples reorganização curricular, foi resultado de um rearranjo de forças internas, onde as discussões giraram em torno de trocas entre disciplinas dos diferentes departamentos responsáveis pelas habilitações que formavam os especialistas. Na disputa, a formação do professor, a prioridade do trabalho docente e do trabalho pedagógico como base da formação do pedagogo/especialista, que naquele momento se privilegiava, ficou relegada e colocada em último plano.

Esta preocupação, no entanto, permaneceu sempre latente entre os vários professores que trabalhavam com a habilitação Magistério, até porque as

⁴¹ Com a reformulação de 79 foram criadas 13 novas disciplinas na área da Psicologia da Educação. Embora tenha havido criação de novas disciplinas ligadas a outras áreas de conhecimento - Filosofia, Sociologia e História da Educação - esse crescimento não representou interferência na opção profissional do aluno, já que essas áreas pertenciam a departamentos que não tinham sob sua responsabilidade direta, qualquer habilitação.

condições objetivas não haviam se modificado a ponto de eliminá-la ou superá-la. A própria Comissão afirmava, na proposta de alteração, que a reformulação seria "objeto de reflexão e preocupação permanente" (Proposta de Alteração, pág. 5, versão definitiva). Assim, a preocupação retornava a cada nova possibilidade que se criava para reformular e redimensionar o curso de Pedagogia, como resultado do debate de idéias e do desenvolvimento dos estudos, que aconteciam também ao nível nacional. Grande parte das modificações que se sucederam no curso de Pedagogia, a partir de então, foram provocadas por esse debate, que tinha como objetivo principal a formação do professor e a valorização da docência como base da formação do pedagogo.

2.1. O trabalho pedagógico na Habilitação Magistério

A predominância das disciplinas da área de psicologia, nos currículos dos cursos de formação, obedecia a uma tendência mais geral de abordar o fenômeno pedagógico do ponto de vista da Psicologia, que compreendia e mantinha o trabalho docente restrito ao processo ensino-aprendizagem. Foi, também, esta compreensão que dominou o currículo da FE-UNICAMP, até 1979, de forma mais explícita, e que se amenizou paulatinamente, nas reformulações posteriores. Exemplo dela é a exigência de duas disciplinas da área de Psicologia como pré-requisito da Didática, vigente no currículo até 1979.

A reformulação de 1979 evidencia, ainda, o predomínio da abordagem psicológica (duas disciplinas de um total de quatro) no tratamento do fenômeno pedagógico, ao introduzir como pré-requisitos para a Didática - uma disciplina introdutória para o aluno no trabalho pedagógico - as disciplinas *Psicologia da Educação: Desenvolvimento; Psicologia da Educação: Aprendizagem e Sociologia Geral*. Mas, deixa evidente a preocupação de tratar a formação do educador enquanto sujeito político, acompanhando a tendência inovadora naquele momento, de tratar a questão pedagógica também do ponto de vista de seus determinantes sociais, através da introdução da Sociologia Geral no currículo.

Em relação às disciplinas obrigatórias introduzidas na Habilitação Magistério - Metodologia do Ensino de 1o. Grau, Planejamento, Desenvolvimento e Avaliação do Currículo de 1o. grau e Práticas de Ensino e Estágios - eram todas consideradas disciplinas teóricas do ponto de vista do catálogo⁴². As metodologias específicas das áreas de conteúdo de 1a. a 4a. séries faziam parte, apenas, do elenco de eletivas da Habilitação Magistério do 2o. grau. Não era possível, portanto, cumprir os objetivos propostos, proporcionando "*conhecimentos sobre a realidade que o cerca de forma explicativa, compreensiva e crítica*" sem colocar o aluno em contato direto com realidade. Como *articular teoria e prática* sem proporcionar a vivência do aluno com a prática?

A persistência nessa preocupação - a articulação teoria/prática desde o início do curso e não apenas ao seu final -, torna possível a ampliação, a partir de 81, da carga horária da disciplina Metodologia do Ensino de 1o. Grau de 4 (quatro) para 6 (seis) horas, sendo quatro horas teóricas e duas horas práticas. A modificação, introduzida por iniciativa da docente responsável pela disciplina⁴³, traz para o interior da Habilitação Magistério um elemento importante que é a questão da iniciação do aluno na pesquisa da realidade escolar e do currículo da escola de 1o. grau⁴⁴.

Em 1982 modificam-se os pré-requisitos para a Didática⁴⁵: elimina-se a disciplina da área de Psicologia - Aprendizagem - e introduz-se História da Educação, mantendo-se Psicologia da Educação: Desenvolvimento e Sociologia Geral. As horas destinadas às Práticas de Ensino e Estágios são ampliadas de 4 (quatro) para 6 (seis) horas práticas.

⁴² Esta diferenciação tem uma importância peculiar para o aluno. O catálogo da época regulamentava que cada dois créditos práticos "valiam" um crédito para o currículo do aluno.

⁴³ Nos referimos à Profa. Corinta M.G.Geraldi, responsável pela disciplina a partir de 1981.

⁴⁴ Sobre o trabalho desenvolvido com os alunos nessa disciplina, veja-se Geraldi, Corinta M. G., *A produção do ensino e pesquisa na educação: estudo sobre o trabalho docente no curso de Pedagogia*. FE-UNICAMP, Tese de Doutorado, UNICAMP, 1993.

⁴⁵ Não encontramos, nos documentos disponíveis, as justificativas para esta modificação. Nossa interpretação é de que ela vinha ao encontro de certos anseios, presentes também entre os docentes do curso, consoantes com a tendência de compreensão do fenômeno educacional e as modificações históricas pelas quais vinha passando desde a "abertura" política e a possibilidade de conquista dos governos municipais e estaduais pelos setores mais democráticos e progressistas.

As discussões sobre os problemas que afetavam a formação dos alunos permaneciam latentes no interior do curso e das diferentes disciplinas, e criavam um certo movimento entre os alunos e professores, exigindo uma reflexão mais coletiva, sobre a problemática da formação do educador e em especial, do pedagogo.

Estávamos em 1982, ano em que pela primeira vez, alentávamos algumas esperanças em relação às eleições municipais e às eleições para os governos estaduais, vislumbrávamos a perspectiva de eleger governos democráticos, voltados para as questões sociais. No contexto, a educação ganhava espaço e importância consideráveis. Gadotti analisa o período que vai de 1978 a 1982 - como o de *"predomínio da contestação à concepção dominante e surgimento dos primeiros projetos educativos da sociedade civil"* (Gadotti, 1984:22). Surgiam também, na esteira do movimento dos educadores e do movimento de revisão da Didática que retomaria a questão ao nível do desenvolvimento científico da área, os germes das tendências "crítico-reprodutivistas", tendências estas que questionavam a ação meramente reprodutivista da escola e da educação.

Uma Comissão, da qual fazíamos parte, juntamente com alunos do Centro Acadêmico e a Profa. Corinta, se propôs a levar à frente, internamente, os debates que, a nível nacional, mobilizavam a nós e a parcelas significativas de educadores, sobre a reformulação da Pedagogia e das Licenciaturas⁴⁶. Os debates centralizaram a discussão na estrutura do currículo e na integração teoria-prática no curso de Pedagogia, explicitando naquele momento, a intenção de colocar a prática desde o início do curso.

*"Há necessidade de reorganizar o currículo em torno de pesquisas feitas no Brasil e através de temas geradores sendo que o estágio ou a prática vem desde o 1o. ano"*⁴⁷.

⁴⁶ O Documento "Nosso curso em debate", de responsabilidade de docentes do Departamento de Metodologia do Ensino e alunos da Pedagogia, registra essas preocupações mais gerais já em 1982, revelando que o movimento interno encontrava-se em sintonia com o movimento mais geral dos educadores, que se preparavam para o Encontro Nacional do MEC programado para 83.

⁴⁷ Cf. Documento "Nosso curso em debate". Departamento de Metodologia do Ensino. 1982, pág. 3 (mimeo).

Em continuidade às discussões, a Comissão organizadora, decidiu realizar um levantamento da situação do currículo e organizar a I Semana de Estudos da Pedagogia. Nesta Semana, professores e alunos da Faculdade de Educação, juntamente com outros educadores, se propunham a "discutir e pensar um curso voltado para a realidade brasileira" ⁴⁸.

Então, a questão do afastamento do curso de pedagogia da FE-UNICAMP da realidade social e educacional, que não havia sido enfrentado e superado pela reformulação anterior, voltava às preocupações dos professores, principalmente da Habilitação Magistério. A Comissão afirmava que *"somente refletindo coletivamente poderemos repensar a formação do educador e nosso compromisso com a educação e a transformação da sociedade"* ⁴⁹.

As conclusões desta I Semana evidenciam, no conjunto das preocupações, duas questões relativas ao trabalho docente e articulação teoria-prática:

"(...) Criação da disciplina Práticas Pedagógicas onde ocorreria a interação teoria X prática, com possibilidade de estabelecer convênios com as escolas de Campinas;

(...) maior valorização da docência. Os professores devem ser promovidos conforme avaliação dos alunos;

As disciplinas da Habilitação Magistério permitirão um trabalho fora da FE (uma semana aulas teóricas, outra semana um trabalho prático na escola), a partir do 2o. semestre deste ano ⁵⁰.

As modificações propostas, porém, não chegam a ser implementadas.

Há uma certa paralisia institucional na UNICAMP que se reflete no interior da Faculdade de Educação de uma forma particular. Recém saída de um

⁴⁸ Cf. Programa da I Semana de Estudos da Pedagogia, carta aos professores (mimeo) FE-UNICAMP, 20 a 24 de setembro, 1982. Esta afirmação é reveladora do sentimento que predominava entre alunos e professores do curso, em especial da Habilitação Magistério. Menos de 3 anos após a última reformulação que declarava ter "resolvido" ao menos esta questão em especial - *um curso voltado para a realidade brasileira* - os debates se orientavam novamente para este eixo principal.

⁴⁹ Cf. Programa da I Semana de Estudos da Pedagogia, 1982, pág. 1.

⁵⁰ Cf. Conclusões, 1982, págs. 2/3.

processo de Intervenção, por parte do governo Maluf, processo conhecido como a Intervenção de 1981 ⁵¹, a Universidade sofria, ainda, as consequências de uma imposição, compactuada internamente, de seu Reitor. Enfrentávamos uma contradição: os debates intensos sobre a formação do educador, contando com ampla participação dos docentes e estudantes, não concretizam, porém, quando se trata de medidas que visem reestruturar o curso de Pedagogia.

" Constatou-se a preocupação e a abertura de espaço quando se trata de discutir a Formação do Educador e suas implicações econômicas, sociais e políticas a nível nacional. Porém é sistematicamente escamoteada e usualmente evitada a análise de tais questões quando se concretizam na nossa Faculdade de Educação da UNICAMP, ou seja: a proposta política da FE, a proposta pedagógica, o educador que estamos formando, a proposta econômica e orçamentária, a política de pessoal (contratação e promoção), a diretriz e a prática administrativa, enfim, a atuação da FE" ⁵².

A estrutura curricular da Habilitação Magistério mantinha-se inalterada, "na contramão da história" ao negar, na prática, o movimento real das discussões que já vinham apontando, desde os encontros regionais de 1980, 1981 e 1982, para a necessidade de se tomar a docência como base da formação do educador (CONARCFE, 1988:16). Era, também, o reflexo de uma contradição presente no próprio movimento nacional, que ainda não conseguira superar as discussões sobre a manutenção/extinção das habilitações, como eixo central da problemática da formação do pedagogo.

⁵¹ Para maiores detalhes sobre esse processo de Intervenção que marcaria profundamente a vida da universidade nos anos seguintes, consultar Associação de Docentes da Universidade Estadual de Campinas, *ADUNICAMP: em defesa da Universidade*, Campinas, Editora da UNICAMP, 1991.

⁵² Cf. *Ata da Assembléia Geral de Professores para discussão da Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura*, 23.08.83, pág.03.

2.2. A reformulação da Habilitação Magistério em 1984

O documento do I Encontro Nacional da CONARCFE, em 1983, conhecido como o Documento de Belo Horizonte havia indicado, com muita clareza, a necessidade de tomar a docência como base da formação do educador⁵³.

Movidos pelo desenvolvimento dos debates a nível nacional, os docentes do Departamento de Metodologia de Ensino responsáveis pela Habilitação Magistério, dão início a um processo de reformulação da estrutura da habilitação, a partir de algumas avaliações iniciais sobre o curso de Pedagogia:

1. havia um grande número de alunos na habilitação, provenientes do 2o. grau regular e não da HEM, o que caracterizava uma nova demanda no interior do curso. Esta nova realidade tornava praticamente inevitável a obrigatoriedade das metodologias específicas para os alunos da Habilitação Magistério;
2. a necessidade de um trabalho integrado das metodologias, de maneira a facilitar um trabalho integrado também na escola pública, criando condições para que os alunos construíssem suas propostas concretas de atuação na prática de ensino e estágios;
3. a necessidade de valorização do trabalho docente como base da formação do pedagogo, evitando-se também a fragmentação do trabalho no interior das escolas, exigia um aumento da carga horária dos estágios de modo a acompanhar todo o processo pedagógico na escola e ainda a articulação com os docentes responsáveis pelas outras habilitações, em especial Administração e Supervisão;
4. necessidade de revisão da modalidade Educação de Adultos, implementando-a efetivamente no curso de Pedagogia por considerá-la importante naquele contexto⁵⁴.

⁵³ "Todas as licenciaturas (Pedagogia e demais licenciaturas) deverão ter uma base comum: são todos professores. A docência constitui a base da identidade profissional de todo educador (...). A teoria e a prática devem ser consideradas o núcleo integrador da formação do educador, posto que devem ser trabalhadas de forma a constituírem unidade indissociável, sem perder de vista o contexto social brasileiro" (CONARCFE, 1988).

⁵⁴ Cf. *ALGUMAS REFORMULAÇÕES NECESSÁRIAS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO: PONTOS PARA DEBATE*. Documento gerador das discussões sobre a reformulação da Habilitação Magistério, DEME, 1983 (mimeo).

As discussões tinham como objetivo encaminhar senão a resolução definitiva, ao menos o equacionamento de alguns dos graves problemas enfrentados pelo curso de Pedagogia. Problemas que não constituíam privilégio nosso, faziam parte de constantes debates no interior do movimento dos educadores, era uma realidade constatada a nível nacional. Fávero (1987), em pesquisa realizada em 1984 em várias instituições superiores do Rio de Janeiro, identifica uma série de problemas em relação ao processo de formação de professores e a dicotomia presente em vários dos cursos, entre formação especial versus formação geral, entre professor versus especialista. Já naquele momento surgiam críticas à forma de estruturação dos cursos de Pedagogia em termos de habilitações. Analisando a opinião de professores acerca do tema, destaca que *"para a maioria, as habilitações deveriam ser extintas"*, e que *"a formação do especialista, tal como está sendo feita, é falha, uma vez que a experiência docente é essencial"* (Fávero, 1987:547).

Entre os principais problemas apontados pela pesquisa e as soluções alternativas, encontramos algumas constatações que mostram identidade com as propostas apresentadas, naquele momento, para o nosso curso:

"(...) é recorrente na pesquisa a denúncia da dicotomia entre a teoria e a prática, e entre o curso e a realidade educacional do País. Esse estado de coisas tem contribuído, em muitos casos, para um certo praticismo estéril ou uma prática esvaziada de teoria" (Fávero, 1987:556).

E com relação aos estágios e à prática de ensino:

"(...) o estágio não tem cumprido sua função real de mediação entre teoria e prática pedagógica, ou seja, o lugar da relação de unidade entre conhecimentos teóricos e o trabalho concreto. Ao contrário, é percebido como um mero mecanismo de ajuste para solucionar o problema da desarticulação entre teoria e prática. Sugere-se, portanto, que o estágio seja feito ao longo do curso de forma a orientar o licenciando para ser capaz de analisar, criticar e propor práticas educativas inovadoras" (Fávero, op.cit:556).

A proposta de reformulação da Habilitação Magistério não estava desvinculada, portanto, dos problemas concretos que afetavam os cursos de formação de professores de uma maneira geral e de nosso curso em particular. Os mesmos problemas, produzidos historicamente pelos diferentes pareceres que regulamentavam os cursos de formação e pelas políticas oficiais de formação do professor, eram um claro indício de que se esgotavam as alternativas "reformistas" para os cursos de formação de professores, exigindo propostas que rompessem com algumas das formas tradicionais de estruturação curricular.

Por esta razão, deixava claros os limites de sua ação "reformista" envolvendo apenas uma das habilitações do curso:

"Sabemos que estamos mudando uma pequena parte do Curso de Pedagogia, a referente à nossa habilitação e das limitações que isso implica. Sabemos também que apenas uma reestruturação total do Curso de pedagogia (e não apenas uma mudança de catálogo) poderá atender aos interesses dos nossos alunos e professores de maneira a prepará-los para uma atuação política e uma intervenção científica na realidade de nossas escolas de 1o. e 2o. graus. No entanto, (...) decidimos começar pelas disciplinas e pela área de nossa responsabilidade, assumindo que a deflagração do processo com relação ao curso de Pedagogia como um todo não cabe apenas a nós mas sim a uma Comissão e a uma Coordenação de Curso" ⁵⁵.

Em resposta a uma antiga reivindicação dos docentes responsáveis pela Habilitação Magistério e coerente, também, com os princípios gerais do movimento nacional, eram sugeridas alterações na forma e no conteúdo curricular:

1. com o objetivo de aproximar os alunos da realidade da escola e possibilitar uma articulação teoria-prática desde o início do curso, a proposta sugeria a introdução de uma disciplina - Prática - a ser oferecida por 3 semestres consecutivos, a partir do 4o. semestre, articulada com as didáticas específicas;
2. introduzia a disciplina **Metodologia, Ciência e Sociedade** com o objetivo de discutir as relações necessárias entre a metodologia de ensino e as questões mais gerais da ciência e da sociedade, bem

como as relações que se estabelecem entre estes três elementos da prática social em sala de aula;

3. tornava obrigatórias todas as didáticas específicas para os alunos da Habilitação Magistério;

4. introduzia uma disciplina - Didática Integrada (com 8 hs/aula) - articulada com os estágios supervisionados com 16 hs semanais⁵⁶.

Estas sugestões, no entanto, não foram aprovadas na íntegra. Sua aprovação implicaria em uma diminuição da carga horária do aluno em outras habilitações do curso e/ou um tempo maior para a conclusão dos estudos. Foram introduzidas, no entanto, modificações importantes no sentido de reforçar a formação do docente e proporcionar aos alunos da Habilitação um domínio teórico e prático das condições de produção do trabalho pedagógico escolar. As principais modificações que passaram a vigorar a partir de 85, foram as seguintes:

1. a introdução das cinco didáticas específicas como obrigatórias para os alunos da Habilitação Magistério;

2. a introdução de Metodologia, Ciência e Sociedade e da Didática Integrada⁵⁷;

3. ampliação da carga horária de Metodologia de Ensino de 1o. grau de 4 hs para 8 hs (4 teóricas e 4 práticas);

4. ampliação do número de horas do estágio de 6 horas semanais para 12 horas semanais (180 hs/semestrais - 360 hs anuais), incluídas na carga horária do aluno⁵⁸.

⁵⁶ Cf. Idem, *ibidem*, 1984 (mimeo).

⁵⁷ Esta disciplina não se manteve no currículo e foi oferecida apenas uma vez na perspectiva em que foi criada - de integração entre os docentes responsáveis pelas áreas específicas na Habilitação. Este fato é um indicador (a mais) das inúmeras dificuldades para o trabalho coletivo no interior do curso.

⁵⁸ Essa determinação atendia uma reivindicação antiga do movimento dos educadores que é a de incluir a totalidade das horas destinadas à prática de ensino e aos estágios na carga horária do aluno.

Em 1986, novas iniciativas coloca na ordem do dia a reestruturação do Curso de Pedagogia. A Coordenação de Curso, recém eleita, e a Comissão Coordenadora deflagram o processo de avaliação do currículo, tendo em vista uma possível reformulação do curso de Pedagogia. A Congregação da Faculdade atribui à Comissão a tarefa de *"iniciar, com urgência, o processo de avaliação do Curso de Pedagogia, declarando a prioridade absoluta dessas atividades no 2o. semestre do ano em curso"* ⁵⁹.

Este processo, entretanto não teve continuidade. Inicialmente pensado como projeto de pesquisa, não teve sua proposta aceita pelo INEP, não contando, portanto, com os recursos necessários para o seu desenvolvimento. A iniciativa encontrou resistências no interior dos diferentes Departamentos da FE/UNICAMP, os quais *"questionavam a metodologia utilizada por não levar em conta as diferenças teóricas e metodológicas existentes no âmbito da Faculdade, não ensejar ampla participação e não apresentar justificativas para a condução do processo"* (Silva, 1990:37) ⁶⁰.

3. OS CAMINHOS PARA A REFORMULAÇÃO DE 92

Em meados de 1987, novo processo de discussão sobre a reformulação da Pedagogia tem início. Os alunos, através do Centro Acadêmico de Pedagogia, dão início a um amplo estudo com o objetivo de identificar os principais problemas e apontar possíveis encaminhamentos para sua solução. Em maio de 1988 foi instalada a Comissão de Estudos para Reformulação do Curso de Pedagogia, com a finalidade de preparar estudos e articular uma primeira proposta

⁵⁹

Cf. *Proposta de Avaliação do Curso de Pedagogia*, apresentada à Congregação da Faculdade de Educação em 13 de agosto de 1986, para análise e sugestões dos departamentos. Coordenação de Pedagogia, 1986, pág 2 (mimeo).

⁶⁰

Interessante notar que estes mesmos argumentos seriam utilizados dois anos mais tarde (em 1989), pelos departamentos, para impedir a aprovação de outra proposta de reformulação de curso então em discussão (Cf. Documento dos Departamentos da Faculdade de Educação sobre a proposta de reformulação, 1989 (mimeo)).

de modificação (parcial ou total). Esta Comissão encontrou dificuldades para se reunir e trabalhar e uma Proposta foi apresentada pela Coordenação à comunidade.

Da análise da proposta apresentada pela Coordenação de Pedagogia, evidenciamos a preocupação com os seguintes princípios e propostas para sua efetivação:

1. o **trabalho coletivo e interdisciplinar** de professores e alunos do curso, na tentativa de romper com o isolamento e a fragmentação do trabalho docente no interior dos cursos de graduação, através da criação de áreas temáticas;
2. o **trabalho docente como base da formação do profissional da educação**, antiga reivindicação do movimento nacional e dos docentes responsáveis pela habilitação magistério no curso de Pedagogia, com a introdução do trabalho docente no núcleo comum;
3. a **articulação teoria/prática perpassando todo o curso** e não apenas os estágios, ao final dos estudos do aluno, com a introdução da disciplina Prática Educativa;
4. os **estágios como possibilidade de iniciação profissional** com a orientação de professores da escola, em conjunto com professores da Faculdade de Educação, através da criação de Campos de Estágio⁶¹.

Incluía, ainda, a criação do curso noturno, antiga reivindicação dos alunos e da comunidade, tornado obrigatório pelo dispositivo constitucional presente na Constituição Estadual de 1988, que instituiu a criação de 30% das vagas nas universidades públicas paulistas, para funcionamento de cursos no período noturno.

Submetida à discussão da comunidade, a proposta, na prática, encontrou sérias resistências e foi objetada, mais diretamente, por dois dos cinco Departamentos. A Coordenação decidiu, então, retirá-la do debate.

A nova coordenação, eleita em setembro de 1989, dá continuidade aos seminários e estudos sobre a reestruturação do Curso. No entanto, são suspensos, temporariamente, cedendo lugar aos estudos para implantação do curso

⁶¹ Cf. *Elementos para a Reformulação do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UNICAMP*, Coordenação de Pedagogia, FE-UNICAMP, 1989 (mimeo), p. 4.

noturno, em cumprimento à deliberação da Comissão Central de Graduação de abril de 1990, que obrigava as unidades a realizarem, de imediato, discussões com o objetivo de implantar os cursos noturnos a partir de 1991.

Pressionados de um lado, pela reitoria, que pretendia inaugurar a criação dos cursos noturnos com o curso de Pedagogia, e pelo outro, por alunos e professores que defendiam uma proposta diferenciada do curso diurno, os Departamentos e a Congregação terminaram por aprovar uma estrutura curricular semelhante àquela rejeitada meses antes. Que explicações podem ser encontradas para este fato? Em primeiro lugar, é possível que tenha ocorrido um acordo tácito, naquele momento, para aprovar uma estrutura que, no período noturno e com uma composição de alunos diferenciada, não causaria maiores tensões. Estaria resguardado o horário nobre do curso diurno para um currículo mais acadêmico. Em segundo lugar, a pressão interna principalmente dos alunos e externa - da reitoria por um curso diferenciado - criaram as condições para a aprovação de um currículo, para o período noturno, que introduzia modificações importantes na estrutura do curso⁶². A estrutura do curso noturno é que vai possibilitar, também, a ampliação das modificações já introduzidas, para o curso diurno, na reformulação de 1992.

3.1. A reformulação de 1992

Um primeiro esboço de proposta de reformulação, elaborado pela Comissão de Pedagogia, foi apresentado em maio de 1992 aos Departamentos e aprovado na Reunião da Congregação de setembro. A aprovação final da proposta se deu na Congregação de dezembro. O novo currículo, que passa a vigorar em 93, apresenta várias inovações, do ponto de vista de sua estrutura, e responde a algumas das expectativas em relação às lutas históricas pela reformulação do curso, no interior da Faculdade de Educação.

⁶² Tomamos como exemplo a disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica, que acompanhava o aluno durante os 8 semestres do curso, possibilitando o contato com a realidade educacional da escola pública e a articulação teoria e prática ao longo do curso e não apenas ao seu final.

Uma das questões fundamentais na nova estrutura aprovada diz respeito à **valorização do trabalho pedagógico e da docência como base da formação do profissional da educação**, criando a possibilidade de tomar o trabalho, tal como se realiza na escola, como eixo condutor da relação teoria-prática, durante toda a trajetória do aluno pelo curso de Pedagogia. A estrutura curricular aprovada cria possibilidades, nessa direção, ao contemplar:

1. A Habilitação Magistério é incorporada ao núcleo comum tornando-se, portanto, obrigatória para todos os alunos.
2. A disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica que já havia sido incorporada ao currículo do curso noturno, em funcionamento desde 91, é incorporada, agora, à estrutura do novo curso diurno. Durante os três primeiros semestres, o aluno toma contato com a realidade do trabalho pedagógico que se realiza na escola pública de 1o. e 2o. graus, que lhe possibilita uma melhor articulação teoria-prática e a vivência da iniciação à pesquisa científica desde o início de sua trajetória curricular e através de todo o curso.
3. A localização dessa disciplina no currículo cria condições, ainda, para o exercício do trabalho interdisciplinar entre os docentes, como eixo articulador dessa relação teoria-prática. A relação com a realidade escolar continua com a Metodologia de Ensino e com a Prática de Ensino e os Estágios, nos 4o., 5o. e 6o. semestres respectivamente. Assim, a criação dos eixos **horizontal e vertical** permite ao aluno um espaço para a integração curricular, pesquisa e conhecimento/intervenção na realidade escolar.
4. Introduce o Trabalho de Conclusão de Curso.⁶³

Estas e outras modificações representam conquistas importantes em direção à formação de nossos alunos. O novo currículo abre inúmeras possibilidades para novas relações dos alunos com a escola, a sala de aula e o trabalho pedagógico. O espaço integrado da Pesquisa e Prática Pedagógica pode significar uma possibilidade de fazer do **trabalho** um princípio articulador de teoria e prática como uma relação de unidade, nos limites do curso, da Universidade e das condições da escola pública de 1o. e 2o. graus. Nesta perspectiva, criam-se as

⁶³ Cf. Anexo 3.

condições de formação de um profissional capaz de dominar o conhecimento acumulado e construir novos conhecimentos a partir da vivência da realidade da escola pública, capaz de elaborar formas alternativas criativas para o trabalho pedagógico em sala de aula e para a reorganização do trabalho pedagógico da escola.

4. A PRÁTICA DE ENSINO E OS ESTÁGIOS NO CURSO DE PEDAGOGIA

A disciplina Prática de Ensino e Estágios Supervisionados, no contexto do curso de Pedagogia, sofreu sempre dos mesmos males resultantes das indefinições em relação à identidade do curso - sua estrutura propedêutica - e do próprio profissional que pretendia formar, o pedagogo. Lidou sempre com uma contradição, em relação ao trabalho possível do aluno, no momento de sua trajetória curricular.

Até 1983 - quando os alunos ingressantes de 1980 (ano da implantação da modificação de 1979) alcançam a disciplina - a estrutura da Prática de Ensino e dos Estágios tinha que dar conta das deficiências e dificuldades dos alunos que, durante todo o curso, não haviam tido qualquer contato maior com os conhecimentos das metodologias e didáticas específicas. O conhecimento teórico que possuíam decorria, unicamente, de sua experiência docente e da vivência como alunos do 2o. grau. Grande parte dos alunos que procuravam o curso de pedagogia trabalhavam e possuíam experiência, as mais variadas, desde pré-escola até supletivo e professores de cursos de línguas.

O estágio constituía-se, portanto, no único momento do curso em que os alunos tomavam contato com os conhecimentos das diferentes didáticas específicas, através do contato mais sistematizado com a realidade das escolas de 1o. e de 2o. graus e com a realidade do trabalho pedagógico aí desenvolvido.

O fato de o curso de Pedagogia estar voltado para a formação dos especialistas, fazia com que boa parte dos alunos optasse por cursar as demais habilitações, ao invés do Magistério. Por outro lado, aqueles que optavam pela Habilitação Magistério o faziam na expectativa de adquirir a "experiência docente",

exigida por lei, para poderem exercer a função de especialista nas escolas, e não necessariamente por uma opção de ser professor. Não era, portanto, o trabalho docente a fonte principal de motivação profissional para o aluno com o qual trabalhávamos na disciplina Prática de Ensino e Estágios de Magistério.

Estas condições objetivas e subjetivas afetavam o desenvolvimento da disciplina. As propostas de trabalho nesse período ensaiam a tentativa de lidar com a realidade do trabalho pedagógico e, apesar das dificuldades e deficiências do currículo, priorizam alguns pontos: enfatizam a realização do trabalho de estágio na escola pública pelo menos em um dos semestres; a necessidade de investigação da realidade da escola, como condição para a realização do trabalho na prática de ensino; a análise e reflexão sobre a prática do aluno em sala de aula como elemento de confronto com as questões teóricas percebidas durante o curso e a análise da prática pedagógica nas escolas de 1o. e 2o. graus, como elemento de identificação e superação das contradições do trabalho docente (Plano de Curso, 1980 e 1981).

Acompanhando as discussões que afirmavam a necessidade de maior vinculação do curso à realidade educacional brasileira e as críticas ao tecnicismo, nossa preocupação era evitar o risco de "fazer do curso um momento de "receitas" para o desenvolvimento de atividades em sala de aula" (Plano de Curso, 1980).

Havia, no entanto, uma grande diferença entre a proposta e a realidade do trabalho dos alunos na escola pública. As dificuldades eram imensas. Parte delas devia-se à própria estrutura propedêutica do curso, que colocava a prática após a teoria, não preparando portanto o aluno para enfrentar os problemas cotidianos da escola, para entendê-los como resultado da forma como se organiza o trabalho pedagógico e da fragmentação do conhecimento/conteúdo nas diferentes áreas do ensino de 1a. a 4a. séries. Persistiam, porém, as dificuldades que poderíamos denominar de subjetivas, isto é, aquelas relativas às condições dos alunos e suas motivações para o trabalho docente. O curso de pedagogia, na sua forma e conteúdo, estruturado de modo a privilegiar a formação dos especialistas, preparava seus profissionais para o exercício das funções pedagógicas na escola de 1o. e 2o. graus e não para o trabalho pedagógico e para a docência.

Esta direção dada ao curso se refletia no trabalho dos alunos na prática de ensino e nos estágios de várias formas. Assim, as principais críticas

à estrutura da disciplina e ao curso de Pedagogia diziam respeito ao reduzido número de horas de estágio, à redução do estágio à mera observação, à ausência de uma sólida fundamentação teórica e à falta de conhecimento das metodologias específicas. Estas críticas estão expressas nas manifestações dos próprios alunos que identificavam, com clareza, os problemas gerais do curso e suas dificuldades particulares, resultado de seu próprio processo de formação.

O afastamento da realidade da escola, a separação dos alunos de seu objeto de estudo e trabalho:

"(...) quero dizer também que no fundo ninguém tem culpa, ou melhor, o curso de Pedagogia principalmente Magistério está pessimamente estruturado, devendo haver mais prática, mais vivência logo no início dos estudos e a partir daí partir para o confronto com a teoria" (Rel. 1/80).

"E eu, que há muito tempo não via matemática e que nunca tive a oportunidade de elaborar qualquer trabalho dentro desta área nos 4 anos que passei pela universidade, fiquei totalmente desorientada com a professora responsável pela "minha" 2a. série a dizer a todo momento que queria técnicas novas para a matemática, exercícios diferentes ..." (Rel. 2/80).

"Desde quando começamos a delinear os objetivos que queríamos alcançar com a nossa prática de ensino, estava sem saber o que fazer por não conseguir vincular a teoria até então estudada e a prática carente que se apresentava. Era a hora de atuar e eu não sabia como" (Rel. 2/80).

O momento da prática de ensino e dos estágios como possibilidade dessa aproximação do objeto:

"Frente a tudo isto (...), vejo o estágio como uma forma de conhecer uma outra realidade, um abrir de olhos para mim mesma no sentido de não parar no tempo em relação às descobertas na área de educação (...)" (Rel. 3/80).

A insegurança provocada pela falta de conhecimento teórico e prático:

"Tenho a impressão de que o modo como é estruturado o curso de Pedagogia e conseqüentemente seus estágios contribuíram para minha insegurança, pois essa é fruto de uma grande falta de embasamento teórico e conhecimento técnico" (Av. 1/82).

A idéia, reforçada pela própria estrutura propedêutica do curso, de que todo o conhecimento - portanto dado, cristalizado, acabado - pode ser assimilado - e não construído a partir da experiência e da prática social:

"O curso de Pedagogia não me deu base teórica para tal trabalho, ainda tenho que estudar bastante para entrar com pé firme e conseguir trabalhar nesta classe que fiz estágio" (Av. 5/82).

"O instrumental teórico que o curso me proporcionou, de certa forma ajudou-me a ter uma visão crítica daquilo que observava, mas por outro lado, essa ajuda teórica ficou apenas num nível superficial de análise, não havendo um aprofundamento da questão" (Av. 3/82).

Uma análise destas avaliações nos permite verificar o universo em que se moviam os alunos, quanto à possibilidade de desenvolvimento do trabalho pedagógico em sala de aula. As suas falas convergem para a falta de conhecimento teórico no que diz respeito às didáticas específicas e ao trabalho pedagógico de um modo geral, na dificuldade em articular teoria e prática apenas ao final do curso. Um outro nível de dificuldade se refere à exigência dos professores pela colaboração dos estagiários com técnicas novas, exercícios diferentes, e formas alternativas de trabalhar o conhecimento com as crianças⁶⁴.

A partir de 1983 e nos anos de 1984 e 1985 a disciplina adquiriria um caráter diferente. A luta dos educadores pela melhoria da escola pública e pela melhoria das condições de trabalho manifestava-se mais concretamente na exigência, por parte dos professores, de "novas propostas" pedagógicas, novas

⁶⁴ Essas exigências tinham razão de ser. Este período, que coincide com o ressurgimento do debate educacional, com os encontros nacionais dos educadores - os Seminários de Educação e a Conferência Brasileira de Educação - e a abertura política que trouxe à cena as eleições diretas para os governos estaduais, acentuando o debate político, principalmente na área educacional, e a necessidade de participação na definição dos rumos da política educacional. A presença dos estagiários da UNICAMP na escola pública acompanhava esse clima geral que se instalava no país.

formas de tratar o conteúdo das áreas de ensino, principalmente a alfabetização nas primeiras séries, o grande foco de estrangulamento do sistema educacional e responsável pelos altos índices de repetência e evasão na escola pública. Estas exigências eram cada vez mais crescentes e frequentes. O clima de participação nos rumos do próprio trabalho educativo e a participação política criavam condições para o desenvolvimento de um trabalho vinculado à escola como um todo, substituindo a tendência de tratar as questões e problemas do cotidiano escolar do ponto de vista individual.

O trabalho com a Prática de Ensino e Estágio não fica imune às influências desse clima. Começa a se delinear e a materializar-se a idéia de **projeto de trabalho**, de projeto coletivo com a escola como um todo, da possibilidade de envolvimento direto do aluno com a totalidade do trabalho pedagógico da escola.⁶⁵ A proposta de desenvolvimento da disciplina no período - 1983 a 1985 - assim se expressava:

"Elaborar e desenvolver um Projeto de Trabalho em educação, em uma escola determinada, que leve em consideração as condições reais do ensino tanto ao nível da sala de aula como da escola e da sociedade, buscando formas alternativas de ação junto aos professores e alunos de 1a. a 4a. séries, desenvolvendo uma nova visão de metodologia de ensino" (Plano de Curso, 1983:1).

No interior da disciplina, o método de trabalho de reflexão sobre a realidade ganhava contornos de investigação, pesquisa, reflexão sobre a prática e sobre o trabalho pedagógico:

"Para a elaboração desse projeto (de trabalho) há a necessidade de um esforço no sentido de identificar as condições de trabalho que iremos enfrentar, de buscar as causas, compreender e interpretar a realidade atual da educação e de seus determinantes ao nível da sala de aula, repensando as formas de encaminhamento das soluções nos limites do possível" (Plano de Curso, 1983).

⁶⁵ A idéia de projeto coletivo é construída conjuntamente com os colegas do Departamento de Metodologia de Ensino. Várias tentativas são feitas - algumas se realizam, outras não - no sentido de responder, coletivamente, aos desafios colocados pelas possibilidades de "abertura" e "democratização" das escolas.

Partir das condições reais, exercer a prática da reflexão constante sobre o trabalho: estas intenções tinham por objetivo facilitar também a discussão teórica, a compreensão e interpretação da realidade para "retornar à prática cotidiana do trabalho pedagógico, repensando-o sempre em uma nova perspectiva, tentando redimensioná-lo e transformá-lo" (Idem:1).

Trabalhar de tal maneira com a disciplina encontrava certas resistências por parte dos alunos. A ausência da prática durante todo o curso criava uma sensação de "tempo perdido" que tinha que ser compensado no momento do contato com a escola, gerando grande expectativa em relação ao estágio. Lidávamos constantemente com os riscos do imediatismo e do pragmatismo por parte dos alunos que, por não haverem lidado com o conhecimento teórico-prático das didáticas específicas, tendiam a ver nos livros didáticos e nas propostas pedagógicas "prontas" a base para a organização de sua proposta de trabalho pedagógico.

Para enfrentar o problema, o curso se organizava de modo a aprofundar a reflexão sobre o próprio trabalho, indicando a necessidade do relato menos descritivo e mais interpretativo e de análise do real da escola e da sala de aula, menos de crítica à professora e mais subjetivo, isto é, revelando o situar-se particular, individual, no processo de trabalho.

Retomando os documentos, planos de trabalho e reflexões desse período, identifiquei os questionamentos pessoais, ao final do trabalho, que constituiriam-se em pistas para sua continuidade:

- 1. como o professor articula, no seu cotidiano, as questões teóricas com as dificuldades práticas do trabalho docente?*
- 2. em que medida as discussões sobre as condições de seu trabalho e a percepção da dimensão política do trabalho pedagógico torna mais fácil ao professor a participação na escola, na entidade de classe e em outras instâncias da sociedade?*
- 3. como trabalhar com o aluno da Prática de Ensino nessa perspectiva durante o curso? como tratar a discussão política sem cair no proselitismo mas contribuindo com a elevação do nível de consciência do futuro professor?*

4. *que caminhos devem ser trilhados pelo aluno de modo a proporcionar-lhe a vivência necessária para um projeto de trabalho autônomo na escola?* (Relatório de Pesquisa, 1986:5).

A avaliação final do processo, pelo qual a disciplina havia passado, deixava um desafio importante em relação ao trabalho dos alunos estagiários na escola:

"motivá-los para a necessidade do relato, da descrição, análise e compreensão do trabalho que desenvolvem, de uma maneira mais organizada, como forma de impedir o ativismo e o espontaneísmo, levando-os a encarar a docência como trabalho." Essa questão fundamental é nosso desafio constante" (Relatório de Pesquisa, 1986:4).

... e novos caminhos na formação dos alunos, futuros professores: a realidade do 2o. grau e da Habilitação Magistério.

" Além disso, como pedagogos e professores do 2o. grau, terão pela frente a tarefa de formação de futuros professores de 1a. a 4a. séries, razão pela qual devem necessariamente conhecer a realidade concreta desses professores e dos alunos com os quais vão trabalhar" (Relatório de Pesquisa, 1986:4).

Uma avaliação pessoal do trabalho desenvolvido apontou questões que viriam redirecionar a disciplina nos anos seguintes:

1. a necessidade de uma vinculação entre as disciplinas do curso e a prática dos alunos;
2. a origem social dos alunos afeta seu compromisso com o trabalho na escola pública;
3. o trabalho lida com uma contradição da prática pedagógica: questionamento e/ou adaptação;
4. a prática de ensino não poderia cair na perspectiva de "receituário" de métodos e técnicas de ensino;

5. compreensão de prática de ensino como a opção político-pedagógica articulada a um método de trabalho que possibilite apreender a totalidade da realidade da escola e não apenas a situação em sala de aula;
6. necessidade de reflexão sobre o próprio trabalho como forma de superar as dificuldades vistas como individuais e situá-las em um nível mais geral e abrangente;
7. a resistência dos alunos em discutir essas questões mais gerais, deve-se à expectativa, criada pela forma como o curso se estrutura, em receber "soluções" para os problemas que enfrentam no dia a dia da sala de aula (Plano de Curso, 1984).

Em 1986 foram introduzidas modificações na disciplina. A nova estrutura implantada em 1984, tornando as didáticas específicas **obrigatórias** para a habilitação magistério e o trabalho de iniciação à pesquisa desenvolvido na disciplina **Metodologia do Ensino de 1o. grau**, permitiu aos alunos ingressantes nesse ano - 1984 - chegarem ao momento do curso e do estágio com certo domínio dos conteúdos específicos e com condições, ao menos teóricas, de elaborar as propostas particulares e realizar um trabalho pedagógico na escola de 1o. grau. Além disso, o aumento da carga horária da disciplina de 6 (seis) para 12 (doze) horas semanais, durante dois semestres, permitia um trabalho mais intenso e extensivo na escola.

A partir do 2o. semestre de 1986 o contato dos alunos com a Habilitação Específica do Magistério do 2o. grau passou a ser implementada de uma maneira mais sistematizada e organizada, mas sem ainda uma proposta melhor elaborada para o trabalho de estágio. A experiência revelou o despreparo para enfrentar a realidade do ensino de 2o. grau por parte do aluno, porque durante sua trajetória curricular não tivera qualquer contato, teórico ou prático, com a realidade da habilitação magistério - HEM - no 2o. grau. O contato se limitava a uma ligação tênue através das disciplinas teóricas - Sociologia, Filosofia, História, Psicologia e Didática - que havia cursado. De minha parte, jamais tivera qualquer contato com o processo de formação de professores a nível de 2o. grau.

Essas condições objetivas criaram a possibilidade de aperfeiçoamento e aprimoramento de nossa concepção em relação ao trabalho a ser desenvolvido na disciplina. A idéia de **projeto de trabalho** se solidificava, articulada com a idéia

de trabalho coletivo. O plano de trabalho do aluno era elaborado conjuntamente com o professor da classe, até onde isso era possível, dadas as condições de trabalho concretas do professor na escola pública, e poderia ser desenvolvido por duplas de alunos. O aumento da carga horária dos estágios para 12 horas semanais e sua inclusão na carga didática do aluno tornava possível o acompanhamento do processo pedagógico em sua totalidade, envolvendo reuniões de planejamento, avaliação, conselho de escola, reuniões de pais e demais atividades da escola.

A estrutura do curso e a forma de trabalho na disciplina propiciou uma reflexão maior sobre os problemas da escola pública e o envolvimento dos alunos no processo de reflexão sobre o próprio trabalho. Libertada de várias das amarras que aprisionavam o trabalho em anos anteriores - a falta de contato com o objeto de estudo, com a escola, a sala de aula - estando os alunos preparados para enfrentar o trabalho, a proposta de curso caminhava mais livre. Algumas manifestações, ao final do curso, nos mostram isso:

"O estágio foi importante não só pelo contato com a escola pública mas também porque me estimulou uma reflexão a respeito da teoria que estudamos na faculdade e da prática atual de nossas escolas. Essa reflexão valeu mais do que a minha atuação na sala de aula que, por todas as dificuldades discutidas apresentou muitas lacunas" (Rel. 3/86).

"Talvez o único ponto positivo de nosso estágio tenha sido o maior contato com a realidade que se revelou muito mais complexa do que imaginávamos. Isso nos levou a trazer para a Faculdade e mais especificamente para algumas matérias tais dificuldades que, muitas vezes, eram o ponto de apoio para discussões e soluções de problemas, porém essa solução não retornava à escola por motivos já discutidos antes" (Rel. 7/86).

"(...) conhecemos uma realidade muito diferente da que estamos acostumados a conviver e por isso talvez é que sentimos tanta dificuldade, é muito fácil você discutir o problema da realidade escolar, mas vivenciá-la é outra coisa. Sentimos exatamente nesse ponto a discrepância entre teoria e a prática (...)" (Rel. 8/86).

As manifestações dos alunos mostram que a modificação, introduzida na Habilitação Magistério, havia criado novas condições para o trabalho de

estágios, diferenciando-se em relação aos anos anteriores. O contato com o trabalho pedagógico escolar, com a realidade da escola pública, com o trabalho docente do professor em sua sala de aula, o compromisso com a definição de formas de trabalho particulares que se constituíssem em alternativas criadoras, demonstrava ser este o caminho possível para o trabalho com a disciplina de prática de ensino e os estágios. Algumas dúvidas, entretanto, permaneciam, também, para os próprios alunos que tinham vivenciado o processo, evidenciando as contradições presentes no trabalho da disciplina.

A ausência, ou insuficiência do recurso à teoria:

"A realização do estágio no final do curso não colabora muito no retorno das dúvidas das estagiárias. Por exemplo: quando eu faço estágio muitas idéias, atitudes e pensamentos sobre o meu papel, o papel do professor, etc., vem sendo problematizados na minha experiência. Será que tudo isso é resolvido nos relatórios, nas discussões?" (Rel. 15/86).

"Como se vê, a relação teoria-prática é bastante falha, como se houvesse um abismo entre os dois polos. É necessário que haja a análise filosófica, a análise política e a relação entre ambas, mas o que se percebe é que nos cursos sempre falta um desses fatores" (Rel. 6/86).

"Nesse relacionamento então percebi o grande abismo que existe entre a teoria e a prática. Tudo aquilo que aprendemos nestes anos é bonito, é útil, mas na hora de aplicar essas teorias com as crianças é que é o espinho de nossa profissão como docente. A teoria é importante mas nem sempre ela é verdadeira. A teoria é um subsídio para uma prática" (Rel. 16/86).

"A relação teoria e prática deixou a desejar, pois por falta de tempo, nem lembrei de algumas coisas vistas na teoria e não fui atrás de teorias para solucionar alguns problemas" (Rel. 9/86).

"(...) a estrutura dos Estágios (que) se revelou precária e ineficiente, forçando-nos a nos preocupar com uma possível reformulação do nosso curso a fim de que nosso currículo ganhe um maior grau de coerência e integração e que os estágios nos dêem realmente condições para aplicarmos e/ou desenvolvermos nossas idéias, garantindo assim um maior compromisso com a escola e com a própria profissão" (Rel. 7/86, grifo nosso).

É interessante notar como os alunos manifestam a compreensão da relação entre teoria e prática. Nestas avaliações pode-se perceber as dificuldades que enfrentavam em sua própria prática, decorrentes da forma como se estruturava o curso de pedagogia onde, apesar de todas as reformulações curriculares, teoria e prática continuavam a acontecer em momentos distintos e separados.

O trabalho então desenvolvido mostra que, apesar das tentativas de se reestruturar os estágios no sentido de desenvolver uma proposta coerente com nossa concepção de trabalho docente, a disciplina continuava a padecer dos males da própria fragmentação do trabalho, no interior do curso e da separação entre as disciplinas teóricas e as práticas. Esta afirmação não diz respeito apenas às didáticas específicas, nem mesmo é restrita às disciplinas da habilitação magistério, embora reconheçamos os prejuízos à formação dos alunos que a falta de domínio teórico dessas áreas acarreta. A crítica que fazemos a esta fragmentação do trabalho e à visão dissociativa da relação teoria e prática que se estende à própria concepção do currículo e de produção de conhecimento que o perpassa, e que não poderia ser superada exclusivamente por uma proposta, por mais avançada que pretendesse se constituir, de desenvolvimento da prática de ensino e dos estágios.

Outra questão relevante e decorrente da primeira, é a crença, da qual compartilhávamos todos - nós e os alunos - de que as metodologias de ensino e as didáticas específicas tornadas obrigatórias, poderiam resolver os problemas teóricos e práticos dos alunos no momento do estágio. As dificuldades teóricas dos alunos não se situavam apenas no campo das didáticas específicas, elas se estendiam por questões mais gerais, relacionadas ao papel da escola na sociedade capitalista, às relações escola e trabalho, escola e sociedade, à forma de organização do trabalho pedagógico escolar como expressão do processo de trabalho na sociedade, entre outras questões. Estas dificuldades teóricas acarretava dificuldades práticas, manifestas não apenas no pragmatismo e no imediatismo no trato dos problemas enfrentados no cotidiano da escola, mas sobretudo na dificuldade de conceber o próprio trabalho, situado concretamente, enquanto projeto e não apenas como atividade, descompromissada e descontextualizada.

Continuávamos, no entanto, a enfrentar o que, do nosso ponto de vista, entendíamos como resistência dos alunos para a reflexão teórica sobre seu

trabalho. Mas, em que medida podíamos afirmar que tal resistência não se constituía, na realidade, em uma dificuldade concreta de separarem teoria e prática, apesar de vivenciarem estes dois momentos no estágio? Seria esta uma relação possível e suficiente para que o aluno pudesse produzir conhecimento novo sobre a escola e a sala de aula, como era nossa expectativa com a estruturação do trabalho na escola pública, a elaboração/produção de relatórios e o projeto de trabalho?

Após três anos de afastamento, retomamos, em 1991, o trabalho junto à disciplina Prática de Ensino e Estágios⁶⁶. As dificuldades encontradas nos anos anteriores, em relação à estrutura do estágio e às condições necessárias para o desenvolvimento de um trabalho coerente na Prática de Ensino, não haviam se modificado.

As condições de "chegada" do aluno ao final do curso haviam se modificado significativamente, no que diz respeito àquelas encontradas a partir de 1986. As sondagens iniciais revelam um movimento diferente dos alunos durante o curso e também em relação aos estágios. A grande maioria havia feito sua opção pela Habilitação Magistério no Curso de Pedagogia com o objetivo de exercer a docência⁶⁷. A unidade na opção pelo trabalho docente cria expectativas diferentes, em relação aos estágios, e proporciona outra qualidade ao trabalho com a disciplina.

" Em primeiro (lugar) e mais importante prá mim é experiência. Porque acredito que temos que criar, junto com nossa teoria, a prática. Quero criar um modo de trabalhar" (S.1).

" Principalmente perder o receio quanto a dirigir uma classe já que não tenho experiência com a prática" (S.2).

" Uma oportunidade para discutir e buscar caminhos para os problemas educacionais que se encontram dentro e fora da Instituição"(S.3).

⁶⁶ Nesse período a disciplina continuou a ser ministrada por colegas do departamento e por uma docente contratada especialmente para ela.

⁶⁷ Vários desses alunos da turma de 1991 ingressaram, ao final do semestre, no magistério municipal.

"Espero poder realizar um trabalho novo de acompanhamento junto à rede pública, talvez em séries que eu ainda não tenha trabalhado"(S.8).

"Espero que o estágio me dê uma visão de como trabalhar com alunos do magistério, em especial, na área de metodologia da alfabetização" (S.10).

"Espero no estágio poder ver o que realmente pode dar certo de tantas teorias que aprendi até agora. Ver também como me sairei diante de uma classe, já que as únicas vezes que estive diante de uma em disciplinas anteriores foi apenas como mera observadora" (S.12).

"...uma possibilidade real de poder trabalhar e experimentar o que foi aprendido, sem contar a viabilidade de nascer propostas reais de trabalho e pesquisa" (S.13).

A proposta de curso desenvolvida em 1991 baseou-se na compreensão de que o estágio representa o momento da vivência do processo de trabalho pedagógico, tal como ele se realiza na escola pública de 1o. e 2o. graus. Dentre os princípios orientadores dessa proposta, destacamos os seguintes:

1. O estágio como momento de estudo e de reflexão sobre a prática docente, de conhecimento da realidade e do processo de trabalho que se desenvolve no interior da escola e da sala de aula.
2. Propiciar o contato com o mundo do trabalho e não apenas "observações e registros ocasionais".
3. Confrontar o conhecimento teórico com a prática social da escola e da sala de aula de modo a propiciar a reconstrução das concepções particulares e repensar a própria teoria, à luz do real : o trabalho docente e a escola.
4. Propor formas alternativas de trabalho em sala de aula.
5. Elaborar um Plano de Trabalho envolvendo todas as atividades da escola (planejamento, reuniões, avaliação, etc.) que leve em conta a realidade da escola e a discussão dos trabalhos desenvolvidos nas metodologias.
6. O registro do trabalho na escola acompanhado de reflexão sobre ele, as dificuldades encontradas e as formas encontradas para sua superação.

7. Discussão coletiva de todas as etapas do trabalho - em grupo ou individual - em seminários (Plano de Curso, 1991).

O entendimento deste princípio norteador fundamental do curso - a proposta de trabalho do aluno e a reflexão sobre ele - passou a ser o elemento definidor do maior ou menor envolvimento de cada um dos alunos com a dinâmica do próprio curso. A exigência dos relatórios de análise do trabalho, como condição necessária para as discussões em sala de aula, outra característica do curso que se mantinha, tinha como objetivo desenvolver no aluno a motivação para o registro como elemento essencial para a reflexão, sobre a realidade da escola e da sala de aula e sobre o seu próprio trabalho. Deveria constituir-se não apenas na **descrição** dos fatos cotidianos, mas sobretudo na **análise e compreensão** dos fenômenos que envolvem o trabalho escolar, com vistas a sua transformação.

O trabalho com o 2o. grau continuava a enfrentar a mesma dificuldade: a falta de contato com a realidade da escola pública de 2o. grau, durante o curso. Embora os alunos cursassem ao longo de sua trajetória curricular, 2 disciplinas de Sociologia, 3 de Psicologia, 3 de História da Educação, 2 de Filosofia, 1 Didática e 5 Metodologias das áreas específicas, **todas obrigatórias**, não havia no currículo, disciplinas que permitissem um conhecimento da realidade deste grau de ensino e das condições históricas que produziram a HEM tal como ela se estrutura atualmente⁶⁸.

Dessa forma, ao cursar no último semestre a Prática de Ensino, nas disciplinas específicas do 2o. grau, o aluno se via diante de situações totalmente novas e desconhecidas, tais como lidar com alunos adolescentes de um curso totalmente desvalorizado e desestruturado como é a HEM; ter que transferir, para a situação do 2o. grau, os conteúdos das disciplinas de fundamentos e das didáticas específicas apreendidos durante seu curso, lidar com uma realidade de alunos trabalhadores e assim por diante.

A disciplina no 2o. semestre apresenta o mesmo caráter do 1o. grau : elaboração de um Plano de Trabalho nas áreas escolhidas e a exigência dos rela-

⁶⁸ Somente a partir de 1990 é incluída como obrigatória no currículo, em cumprimento a Portaria 399/89 que regulamenta o registro profissional dos licenciandos, a disciplina "Didática para a Habilitação Magistério do 2o. grau."

tórios de trabalho, como elementos de reflexão, sobre a prática pedagógica desenvolvida pelo aluno. A pesquisa bibliográfica sobre o trabalho - o 2o. grau e as disciplinas das áreas escolhidas - é realizada pelo aluno, introduzindo-o no universo do trabalho docente entendido, também, como busca constante de autonomia, investigação, reflexão e estudo.

Como parte do trabalho, os alunos realizaram uma investigação do tipo "sondagem" sobre a situação dos alunos da HEM com o objetivo de avaliar suas expectativas, em relação à profissão e em relação ao curso realizado.

Destaco, na análise de 1991, as questões relativas ao 2o. grau porque é a partir delas que o trabalho em 1992 se redimensionou. Nelas identifico os elementos que nos permitiram passar para uma proposta qualitativamente diferente com o 1o. e com o 2o. graus, no ano seguinte.

"(A prática de ensino e os estágios)...está diretamente ligada às questões estruturais do Curso de pedagogia. Esta disciplina, diferentemente das outras, não pode ser avaliada por si só, pois a mesma depende, para atingir seus objetivos, de questões que fogem à responsabilidade do professor que a ministra" (Av. 1) ⁶⁹.

"... o trabalho foi muito rico, pois houve troca em muitos momentos. As discussões aconteceram com o sentido de compreensão da realidade e não como busca de respostas prontas e acabadas para os problemas" (Av. 3).

Nos depoimentos dos alunos a contradição entre conhecimento/experiência:

"Apesar das falhas e lacunas deste estágio no 2o. grau acho que foi um trabalho bastante satisfatório. (...) Acho que isso aconteceu porque como o 2o. grau era uma novidade, nos deparamos com mais inquietações, maior necessidade de pesquisa, de buscar os conhecimentos, de procurar nos adaptarmos a essa nova situação, de indagações constantes acerca do ensino no magistério do 2o. grau, etc." (Av. 7).

"Durante todo o nosso curso não vimos sequer uma matéria relativa ao 2o. grau, então como realizar uma prática satisfatória, inclusive

⁶⁹ Avaliação Final.

tendo que planejar e dar aula, sendo que não temos nenhum tipo de embasamento teórico ou prático durante todo nosso curso?" (Av. 7).

" Mesmo sem encontrar um professor que nos ajudasse (com a Psicologia da Educação) não tivemos dificuldade com o conteúdo, pois este assunto já havia sido tratado em disciplinas de psicologia durante o curso" (Av. 8).

" Particularmente achei que o curso só caminhou no momento em que fui para a escola, mas isso demorou muito e ainda assim, não podia, pelo pouco tempo e minha adaptação a todos os meus horários, levar as dúvidas para o grupo" (AC 2) ¹⁰.

" ...senti que no geral o curso não foi proveitoso. Quer dizer, é a própria estrutura do curso que não colaborou para que o estágio fosse encarado com mais seriedade. Senti-me praticamente sozinha" (Av. 9).

"O pouco tempo que se tinha era gasto discutindo a parte burocrática(...) ou então sobre a aula planejada, a aula dada, a aula... Isso é importante, foi necessário. Mas como já explicitiei, o estágio não pode se resumir a uma aula dada e ficar depois discutindo como foi a exposição, a avaliação, etc. Ao meu ver, isso é muito pouco, muito simplista" (AC 3).

" Ao enfrentarmos de frente a realidade de uma escola pública de 2o. grau percebemos que nosso embasamento teórico estava a desejar, e assim como enfrentar uma sala de aula com 40 alunos?" (AC 4).

" Além disso, essa preocupação constante com plano de aula, desenvolvimento, avaliação, etc., faz com que percamos outro tipo de reflexão, que prá mim seriam mais úteis em termos de conhecimentos acerca do magistério do 2o. grau." (AC 5).

" O que eu acho que ficou falho foram os pontos referentes à articulação teoria/prática, pois os nossos encontros ficaram muito ligados à questão dos planos de aula, aulas dadas, etc., o que prejudicou também em grande parte o desenvolvimento do espírito crítico de análise da escola de 2o. grau" (AC 5).

" Quando no exercício da regência fui que me dei conta da amplitude do tema e sua complexidade para uma abordagem restrita a duas aulas, direcionada para alunos que nunca ouviram falar do assunto em questão. E mais significativo foi eu ter percebido o meu

despreparo teórico para ministrar tal aula que eu mesma me propus" (AC 6).

"Enquanto ela (a professora) discorria sobre o assunto, eu fiquei perplexa, percebi uma lacuna na minha formação, não tinha visto Rousseau nem lido Emílio, não teria conseguido responder a questão e talvez, se não fosse a professora ali, não teria relacionado o liberalismo ético com a Educação." (AC 6).

"... o estágio foi positivo no sentido que passamos a conhecer de perto a realidade de um curso de Magistério de 2o. grau. Mas por outro lado, considero muito difícil atuar numa escola de 2o. grau sem termos sequer uma disciplina (na Faculdade de Educação) que esteja voltada para o Magistério de 2o. Grau" (AC 7).

O desenvolvimento da disciplina Prática de Ensino e Estágios Supervisionados, no curso de Pedagogia, encontra-se intimamente relacionado com o desenvolvimento do próprio curso e com as modificações pelas quais passou, como resultado das políticas nacionais e das lutas internas que impediram/impulsionaram as mudanças necessárias em cada momento histórico.

A estrutura propedêutica do curso, que coloca a possibilidade do contato com o trabalho da escola apenas no momento dos estágios cria a expectativa de "aplicar os conhecimentos teóricos à prática" e ainda a ilusão de que este momento cabe somente à experiência prática, retirando deste momento a possibilidade de reflexão teórica e de produção de conhecimento.

A compreensão destes determinantes e dos fatores que, em cada situação concreta, interferiram nos rumos do curso de Pedagogia e, portanto, nas diferentes disciplinas e no trabalho dos docentes responsáveis pelo seu desenvolvimento, é um elemento importante que permite situar tanto o trabalho individual, como o pensamento e as lutas coletivas, no quadro das relações que se estabelecem em determinado momento histórico, entre as questões mais gerais e as manifestações particulares. Mas revelam, também, as contradições presentes neste movimento, e permitem identificar os problemas enfrentados atualmente em relação à formação de nossos alunos como manifestação da forma de organização do currículo que separa teoria e prática, não aproxima os alunos durante todo seu processo de formação, do trabalho pedagógico escolar, seu objeto de estudo e trabalho.

Além disso, a manutenção das habilitações aprofunda essa separação com a criação de especializações que fragmentam o trabalho pedagógico na escola, colocando o trabalho docente à margem dessas reflexões que os alunos realizam no interior das demais habilitações. A recuperação histórica dos "momentos" do curso revelou a luta da Habilitação Magistério e de seus docentes em direção à aproximação do curso da realidade da escola e por fazer do trabalho docente o eixo articulador da relação teoria/prática, introduzindo o aluno no universo da investigação e da pesquisa de seu objeto de estudo: a escola, a docência e a sala de aula.

A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado nesse quadro, adquiriu vários contornos, vários conteúdos. Nesses caminhos, constato que o desenvolvimento da disciplina se movimentou, sempre, buscando responder aos problemas enfrentados na prática, com cada turma de alunos, articulados com as concepções teóricas desenvolvidas a partir da compreensão do próprio trabalho, no contexto da formação de um professor/pedagogo/profissional comprometido com a escola pública e com a transformação da sociedade.

As formas e conteúdos que a disciplina adquiriu foram, sempre, embates entre diversas concepções e compreensões particulares e coletivas sobre o conteúdo da formação do educador e a responsabilidade e contribuição do curso e de nosso trabalho universitário em tal processo.

O TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA DE 1o. GRAU

"Nós, educadores, sempre tivemos a mania de sonhar que a sociedade se resolve através de soluções pedagógicas e isso não é real. Não mudamos o real mudando a nossa forma de pensar sobre o real. Não vamos fazer agora, de nossas propostas internas na universidade, sobre o estágio e disciplinas, simplesmente um modelo ideal e a partir dele, vivendo-o de modo ideal, os futuros profissionais vão sair capacitados para superar todas as dicotomias de sua vida profissional" (Arroyo, 1987:109).

1. OPCÕES, PERSPECTIVAS E REALIDADE

Analisar o próprio trabalho, a maneira como ele vai se constituindo, como ele se realiza concretamente na situação de ensino da universidade e da escola pública, mediado pelo conjunto de relações que se estabelecem na realidade cotidiana da escola, é este desafio suficiente para compreender todas as dicotomias da nossa vida profissional, tal como enunciado na epígrafe acima?

O conhecimento das condições concretas em que se realiza a Prática de Ensino e os Estágios, seus condicionantes, determinantes e possibilidades é um ponto de partida para analisar o desenvolvimento da disciplina. Quem é o

aluno, cujo trabalho na escola de 1o. e 2o. graus e trajetória na disciplina constituiu-se em objeto deste estudo? Tomamos os dados presentes na sondagem realizada antes do início do semestre letivo, com o objetivo de nos aproximarmos de suas expectativas, suas experiências durante o curso, suas opções em relação ao Magistério, a percepção de seu domínio de conhecimentos das diferentes didáticas e sua compreensão da relação teoria/prática. A partir deste contato inicial é que são organizados os elementos que farão parte do trabalho na disciplina, delineados no Plano de Curso. Este primeiro contato ajuda a entender as condições subjetivas que irão constituir e compor a totalidade do trabalho particular de cada uma das alunas, nas escolas públicas, no decorrer do ano.

A primeira questão tem como objetivo identificar se, no decorrer do curso de Pedagogia, houve mudança em suas concepções em relação à educação, ao ensino e à escola.

"Sim, houve mudança no modo de encarar a problemática da educação e vontade maior de participar dela. Não trabalho na educação por isso é que o curso enriqueceu ainda mais minha opção" (Marta) ⁷¹.

"Quanto à opção não houve mudanças, porém quanto à forma de encarar a escola, sim. Antes eu via a escola como algo rígido, com contornos bem definidos, que não admitia mudanças, justamente pela força exercida por um sistema de ensino arcaico. Hoje eu já consigo perceber que dentro da sala de aula, professor e alunos podem tudo (sempre considerando o ensino e as crianças)" (Adriana).

"Acredito que sim. Esta mudança se deu com relação a própria profissão como um todo. Penso que passei a encarar a profissão de um modo mais real" (Luciana).

Algumas das respostas revelam o movimento qualitativo das alunas em direção à confirmação de sua opção, apesar de indicarem certa visão idealista e romântica da educação, da escola e da sala de aula: *"dentro da sala de aula professor e alunos podem tudo"* ou da forma de trabalho na escola apenas como consequência de um "ensino arcaico" e não como manifestação das relações sociais

⁷¹ Os nomes constantes dos relatórios são fictícios.

que se estabelecem dentro e fora dela. Outras, pelo contrário, revelam que modificaram sua posição passando a encarar a profissão "de um modo mais real", ainda que não cheguem a explicitar o sentido desta afirmação.

Outras respostas, ainda, indicam mudanças em relação à própria opção pelo Magistério:

"Quando decidi fazer o curso de Pedagogia na Habilitação Magistério, tinha como maior objetivo desenvolver pesquisa na área de Educação, fazendo Pós-Graduação. Hoje já penso diferente: o meu maior objetivo é lecionar de 1a. a 4a. séries e no 2o. grau (Magistério) procurando realizar um trabalho que expresse o melhor possível minha formação teórica e política. Pós-graduação sim, mas depois de minha realização pessoal e profissional como professora da escola pública" (Estela).

"Algumas coisas mudaram, como a minha opção em lecionar para adultos ou pré-escolares e não mais para alunos de 1a. a 4a. séries" (Liliana).

E outras demonstram o objetivo da aluna de cursar a Habilitação para tentar encontrar respostas para os problemas já vivenciados na prática, enquanto professoras:

"No início do curso de Pedagogia eu tinha a intenção de fazer a Habilitação Administração. A partir do momento que isso não correspondia mais às minhas ansiedades e problemas práticos em sala de aula mudei de opção para Magistério, o que em certo sentido foi muito bom, respondendo a muitas de minhas questões" (Célia).

"Sempre tive vontade de trabalhar com a formação de professores de forma diferente da que fui formada. Hoje, na medida que minhas experiências vão se desenvolvendo (primeiro na pré-escola, depois na 1a. série do 1o. grau e agora novamente na pré-escola) cresce a necessidade de discutir com pessoas interessadas no mesmo assunto (por diversos motivos), os sucessos, os fracassos e as angústias" (Mará).

No entanto, a opção pela docência e pela carreira do Magistério não é hegemônica no curso e nem mesmo na disciplina. Grande parte dos alunos não

têm opção pelo Magistério e acabam cursando a Habilitação como condição para outras habilitações do curso: Administração, Supervisão e Orientação Educacional; outros, ainda, chegam ao último ano sem saber porque chegaram até a Habilitação Magistério. Nesta turma de 92 a realidade não foi diferente:

"Na opção não houve mudança, pois eu não tenho magistério de 2o. grau e para eu fazer a habilitação de Orientação Educacional eu precisaria ter antes a habilitação em Magistério" (Sílvia).

"A minha opção inicial dentro da Faculdade de Educação foi e ainda é Orientação Educacional. Como não havia feito magistério no 2o. grau, tive que cursá-lo na Faculdade. Apesar de não ter optado inicialmente, acabei gostando muito do curso, que superou as minhas expectativas e acabou me dando uma visão diferente sobre a escola" (Priscila).

"Minha opção profissional desde que iniciei o curso de Pedagogia foi para Administração Escolar e ela se mantém, apenas acrescentei a Habilitação Magistério de 2o. grau visando adquirir conhecimentos na área do Magistério, sendo que o 2o. grau é de meu grande interesse" (Regina).

"De certa forma houve alguma mudança do porque de minha opção profissional pelo Magistério. O meu objetivo profissional de início até era talvez assumir uma classe e dar aulas; porém o meu direcionamento profissional mudou e hoje eu trabalho como coordenadora de uma escola de inglês onde eu tenho muitos contatos com grandes empresas. Sinceramente, eu hoje não pretendo mais trabalhar como professora em alguma escola. A Unicamp de certa maneira também me desestimulou quanto a esta opção" (Vânia).

"Quanto à opção por Pedagogia não foi muito consciente porque eu não fiz Magistério e não conhecia o significado de Pedagogia. Com o decorrer do curso fiquei muito interessada porque aprendi que dar aula não é só chegar na sala de aula e "blá-blá-blá". Tudo o que se quer ensinar precisa ser preparado e conhecido. Ao mesmo tempo me decepcionei, pois percebi que não é sempre que se usa do estudo e conhecimento a fundo" (Silvana).

"Desde que entrei neste curso, muita coisa já mudou: entrei sem pensar em cursá-lo até o fim, com intenção de prestar outro Vestibular, depois achei que estava gostando e hoje não sei o que farei quando me formar, pois acredito que não gostarei de dar aula. Além disso, as matérias que fiz não me despertam a atenção" (Patrícia).

Duas alunas responderam simplesmente "não" à pergunta.

Tais manifestações mostram uma grande diversidade não apenas de expectativas em relação ao curso de Pedagogia, mas principalmente na motivação para a própria profissão. Que motivos as teriam levado a ingressar no curso? Silva (1990) ao analisar as expectativas dos alunos ingressantes no curso de Pedagogia da UNICAMP nos anos de 88, 89 e 90, também se coloca esta indagação:

"Essa opção é crítica e consciente surgindo de um conhecimento prévio dos desafios e das misérias da escola e do ensino brasileiros, ou ingênua e inocente, surgindo de razões pragmáticas e inconsequentes?" (Silva, 1990:2).

Na discussão dos resultados da pesquisa, de cujo universo, provavelmente, fizeram parte várias das alunas que cursaram a Prática de Ensino e os Estágios em 92, Silva nos revela que um grande número dos alunos pesquisados - 34% - "procuram pelo curso com o propósito de busca de conhecimentos, visando aprimoramento de suas práticas, ou então abordam o curso na forma de um compromisso com a mudança na área da educação" (Silva,1990:28). Este é, sem dúvida, um dado alentador principalmente considerando que este índice tem crescido de 1988 para cá (Silva, 1990). A pesquisa revela, no entanto, o outro lado das expectativas: 56,4% dos alunos fazem sua opção pela Pedagogia motivados por razões afetivo-sentimentais ou pragmáticas, predominando questões como "aptidão pessoal para lidar com crianças" e a "busca do curso para o cumprimento de finalidades imediatas" (ser diretor de escola, complementar outro curso paralelo, etc.) (Silva, 1990:27).

Como lidar com realidade tão diversa? Ela não é apenas heterogênea, ela é adversa, perversa mesmo, quando projetamos as possibilidades de exercício do trabalho docente no 1o. e 2o. graus, que esses alunos potencialmente apresentam, e para o qual estão sendo formados. Existem explicações para estas concepções e acreditamos que a principal delas é a própria desvalorização da profissão do magistério, principalmente de 1a. a 4a. séries.

Em geral, os alunos que ingressam na Pedagogia o fazem vislumbrando a possibilidade de exercerem as funções de direção, supervisão e orientação educacional funções que, na carreira do magistério público, são melhor

remuneradas que o trabalho docente em sala de aula. Ou então a docência na pré-escola. Confirmam-se, com estes dados das alunas, as análises de Mello a respeito das tendências dos cursos de formação de professores de 1a. a 4a. séries: os alunos de Pedagogia não manifestam prioritariamente interesse na docência de 1a. a 4a. séries do 1o. grau (Mello e outros, 1983:78). O crescimento significativo da rede privada, tanto a nível da pré-escola como de algumas funções pedagógicas nas escolas de 1o. e 2o. graus, fez com que aumentasse a demanda por esses profissionais, crescendo também a procura pelos cursos de Pedagogia e por estas habilitações. Sem contar que o aluno, via de regra, busca formas para manter seu vínculo com a universidade, acumulando habilitações, enquanto não consegue se empregar, envolvendo-se com bolsas de iniciação científica, bolsas pesquisa e quem sabe, ingresso na pós-graduação. Nestas condições, a docência nas séries fundamentais e no 2o. grau, que já não faz parte das reflexões teóricas durante o curso, passa a ser relegada também pelos alunos, a um segundo plano. Esta concepção continua a perpassar nosso currículo, ainda que modificações estruturais tenham sido introduzidas, nos últimos anos, no sentido de oferecer uma aproximação dos alunos da Habilitação Magistério com os conhecimentos das áreas específicas de 1a. a 4a. séries e com a realidade da escola pública.

Qual é, pois, a trajetória do aluno no curso que permite, contribui e/ou determina esta forma de conceber o trabalho docente? O curso, em seu conteúdo e forma, não estaria ajudando a criar e/ou reforçando tal concepção? As alunas se sentem preparadas, do ponto de vista teórico e prático para enfrentar profissionalmente a realidade da escola? Que experiências práticas, de aproximação com a escola, o curso de Pedagogia proporcionou até o momento dos estágios? Como as alunas vêem a questão da articulação teoria/prática? Percebem os limites da estrutura propedêutica do curso de Pedagogia?

São várias as concepções presentes nas respostas a respeito da relação entre teoria e prática. Algumas das alunas talvez por avaliarem a questão do ponto de vista da expectativa que tinham em relação às didáticas específicas, consideram que o curso não ofereceu condições teóricas nem práticas para o trabalho pedagógico na escola:

"Apesar de estar gostando muito do curso afirmo que ele ainda não me ofereceu condições teóricas ou práticas" (Marta).

"Acredito que não houve condições teóricas nem práticas. Os embasamentos teóricos fornecidos pelas disciplinas de didáticas foram mais especificamente a formação "política" e também a criticidade a respeito dos currículos. Somente isto e as condições práticas foram conjuntamente ligados a esta visão" (Sofia).

"Na minha opinião o curso de Pedagogia não me ofereceu condições práticas para que eu possa atuar no estágio. Quanto à teoria, isso sim, eu tive muito, mas foi algo tão distanciado da realidade e da prática que hoje eu me sinto totalmente perdida só de pensar em atuar em uma sala de aula" (Vânia).

"Não tenho certeza, acho que o curso de Pedagogia me ofereceu condições para refletir sobre a minha própria prática pedagógica mas acho que falta aprofundamento em algumas áreas, especialmente as didáticas" (Célia).

"Acho que ainda falta muita coisa para sairmos daqui seguras para dar aula. Sinto muita falta dos conteúdos, creio que essa falta talvez eu sinta por não ter feito Magistério" (Silvana).

Percebe-se, em algumas afirmações, a compreensão das alunas a respeito de seu trabalho futuro como professora, quando se referem à falta de preparo para lidar com as didáticas específicas e com a sala de aula. Não há generalizações para outras áreas de conhecimento, para outras formas de trabalho pedagógico escolar e educacional, ou para outras Habilitações.

De outras afirmações, emergem concepções de prática: o fazer, o atuar sobre determinada realidade e a crítica à ausência de vinculação do curso com a prática:

"Condições teóricas o curso me ofereceu, mas práticas eu acho que não foi o suficiente, pois a prática a gente só consegue fazendo e vendo como é realmente e não aconteceu isso" (Sílvia).

"Sem dúvida que condições teóricas são quase que sossegadas. Mas é triste perceber a nossa carência de experiências práticas nas aulas da Faculdade de Educação, o que me faz pensar que muitos dos professores estão acomodados discutindo sobre discussões " - (Mará).

E ainda a contraposição entre a docência e a possibilidade da investigação e da pesquisa, separando dois momentos que, na atividade prática, no trabalho pedagógico, são indissolúveis:

"Acredito que ofereceu mais condições teóricas que práticas na medida em que, na minha opinião, o curso de Pedagogia nesta Faculdade está muito mais voltado para a formação do pesquisador que do professor. Forma muito mais o intelectual, o crítico, o observador, do que o docente" (Estela).

Outras considerações acabam descartando a teoria, da forma como a visitaram durante o curso, por considerá-la "inútil":

"Fica difícil responder claramente (e objetivamente) a essa questão. De tudo o que a gente "vê" aqui, muita coisa acaba sendo descartada quando se parte para o plano concreto" (Solange).

Outras alunas, ainda que não o expressem de forma clara, revelam uma concepção de unidade entre teoria e prática, reconhecendo as dificuldades que resultam de tal separação.

"O curso de Pedagogia acredito, ofereceu teoria mas muito separada da prática, o que dificultará a atuação no estágio" (Priscila).

"... para mim faltou um maior contato com a escola no dia-a-dia, frente aos assuntos estudados aqui na Faculdade. Vimos muita teoria e ouvimos muita experiência de nossos colegas, mas ainda faltou contato nosso com a realidade" (Regina).

"Na minha opinião condições práticas não porque fica tudo muito no plano teórico e talvez seja até mesmo por isso que não me interessa pelas matérias. Quanto às condições teóricas acredito que somente com a prática posso julgá-las" (Patrícia).

"Não sei. Eu já vi professores experientes não se acertarem com determinadas classes (salas de aula); isto me mostrou que o inesperado está sempre presente e que além da teoria e experiências práticas é necessário paciência e presença de espírito" (Adriana).

Em outras afirmações, certa "resistência" ou até preconceito em relação à visão crítica da educação que é uma característica de nosso curso de graduação:

"Acredito que o curso ofereceu uma amplitude em relação a uma postura política dentro da área educacional, ou seja, ofereceu-me condições de críticas" (Liliana).

"O curso de Pedagogia nos oferece conteúdos desconexos e que nos levam a uma postura mais crítica e a criticar o que está pronto. Não pensamos nunca em reconstruir um conhecimento pronto" (Luciana).

Misturam-se nas diferentes afirmações muitas angústias, incompreensões, críticas e divergências em relação ao próprio conteúdo - teórico e prático - do curso de Pedagogia. Mas há uma unidade nessa diversidade : é o reconhecimento de que a teoria no curso de Pedagogia está bastante distante da prática, não apenas por estarem, ambas, teoria e prática, em momentos separados no currículo, mas sobretudo porque a teoria se encontra isolada em relação aos problemas concretos da escola, da sala de aula e do ensino. Esta é a compreensão que as alunas têm, talvez como resultado dos poucos contatos com a escola (como elas mesmas afirmam na sondagem) que puderam ter nos diferentes momentos do curso. Esses contatos acontecem no 2o. semestre - na Didática - e no 3o. semestre - na Metodologia do Ensino de 1o. grau -, totalizando 40 horas de presença na escola, com atividades de observação em sala de aula e elaboração de relatórios de pesquisa com indicadores de análise da realidade escolar, entrevistas, e elaboração de projetos a partir de problemas de interesse dos alunos.

Chamadas a se pronunciarem sobre o caráter do contato com a escola, durante o curso de Pedagogia, e o trabalho desenvolvido, as respostas foram quase unânimes: os contatos foram poucos, limitados a observações, entrevistas com professores e funcionários, identificação de um problema e elaboração de um projeto, com base em leituras realizadas, a partir da problemática existente em sala de aula - disciplina, autoritarismo do diretor, criatividade, e assim por diante.

Estas afirmações e críticas ao currículo e ao próprio envolvimento com as didáticas específicas, soam como um prenúncio das dificuldades com as quais, imaginam, irão se defrontar, primeiro na prática de ensino e nos estágios, e depois em seu exercício profissional.

A ausência da vinculação com o real no decorrer do curso, antes de chegarem à prática de ensino e aos estágios faz com que coloquem as últimas esperanças de algum contato com o "saber fazer", com a prática, no momento do estágio. Estas esperanças afloram quando são chamadas a explicitar **quais são as expectativas em relação ao seu trabalho de estágio:**

"A vontade de participar da prática de educar. Só a sensação de sair de uma prisão, ou seja, aprender de outro modo, através da prática, onde aprenderemos muito mais" (Marta).

A expectativa de aprender com a prática , a prática de outro, do professor:

"...que proporcione um maior conhecimento em relação à prática do ensino e um maior envolvimento com esta prática" (Liliana).

"Espero finalmente conseguir ver qual é a verdadeira realidade escolar" (Vânia).

Outras manifestações reduzem a complexidade do trabalho docente, na escola, ao processo da "aula" e demonstram que algumas alunas esperam, com a experiência de estágio, vencer o medo de enfrentar uma classe com 30, 40 alunos no 1o. grau:

"Minha expectativa é aprender como agir numa sala de aula com 35 alunos" (Sílvia).

"Com toda sinceridade? Acho que perder esse meu receio de assumir uma sala de aula de 1a. a 4a. séries" (Solange).

"...sentir maior segurança em dar aula, pois acho que perdi esta segurança devido às várias teorias aqui estudadas" (Regina).

A expectativa de "aplicar" a teoria à prática:

"Colocar na prática um pouco da teoria que adquirimos estes anos" (Priscila).

"Conhecer o "como" e "o que" ensinar" (Silvana).

"Colocar em prática tanta teoria" (Patrícia).

Viver a experiência docente, articulando teoria e prática:

"Gostaria de vivenciar o lado prático do Magistério, estar em contato com a escola. Desempenhar o papel de professora, viver esta experiência, e não ficar inserida somente na teoria" (Sofia).

"A possibilidade de articular teoria/prática e relacionar a experiência docente com as reflexões sobre a prática. Que através do estágio eu possa interligar tudo o que está meio perdido dentro de minha cabeça (conteúdos soltos)" (Luciana).

"As expectativas são enormes, pois eu gostaria de conseguir, além de unir a prática à teoria, refletir sobre o processo. Acredito ser o único momento em que isto é possível, ainda sem as cobranças da profissão. Desta forma a gente ganha espaço para aprender" (Adriana).

Aproveitar a oportunidade do estágio para refletir sobre sua própria prática , sobre sua experiência como professora:

"Espero que o estágio seja uma oportunidade para uma reflexão sistematizada de minha prática pedagógica" (Célia).

"Sinceramente, estou meio desanimada em ficar observando as relações ocorridas na escola. O que me motiva é a troca de experiências com pessoas que trabalham com uma proposta construtivista e interacionista na 1a. série. Até para ver se o meu trabalho caminha pelo lugar esperado por mim" (Mará).

A concepção de prática justaposta à teoria, como algo que "complementa" a formação teórica:

"Espero poder adquirir um referencial prático para completar minha formação profissional" (Estela).

As diferentes concepções sobre o papel da prática de ensino e dos estágios, como um momento privilegiado para um contato mais sistemático na sala de aula, nos oferecem um ponto comum: a expectativa de aprender **na prática**, de aprender com a prática "após tanta teoria". O conceito de produção de conhecimento que demonstram é o de que a teoria, agora dominada, pode ser "aplicada" à prática.

As alunas colocam ênfase na prática como o "saber fazer" no momento dos estágios, e apenas algumas se julgam preparadas - apenas teoricamente. Esta visão dissociativa da relação teoria/prática manifesta pelas alunas, é resultado da separação dos alunos do mundo do trabalho. Nosso currículo, como pudemos analisar no capítulo anterior, não propicia uma real integração entre os dois polos indissolúveis do processo de conhecimento - teoria e prática - , articulando-os em uma unidade indissociável. As experiências curriculares, com exceção daquelas vivenciadas em **Metodologia do Ensino de 1o. grau**, são teóricas o que faz com que os alunos vislumbrem, apenas no momento do estágio, as possibilidades de articular teoria e prática a partir do trabalho com a escola de 1o. e 2o. graus. Ao encararem o estágio como a última esperança de uma experiência prática as alunas assumem, contraditoriamente, a mesma dicotomia presente no currículo e na sua própria formação.

Candau e Lelis (1983) analisando as implicações desta forma de relação teoria-prática no processo de formação do educador, afirmam que:

" Quando presentes estas duas tendências (ênfase na prática e na teoria) num programa de formação, o que se dá é uma justaposição no currículo entre as disciplinas consideradas "teóricas" e as "instrumentais ou práticas" sem comunicação entre elas. De alguma forma, se instaura uma espécie de esquizofrenia no processo de formação do educador" (Candau e Lelis, 1983:16).

A ausência de articulação teoria-prática não é, no entanto, um problema exclusivo de nosso curso, nem mesmo privilégio dos cursos de formação de professores. A estrutura propedêutica de organização curricular, presente na universidade e também nas escolas de 1o. e 2o. graus, é resultado da forma dominante, produzida historicamente, de conceber a produção de conhecimento, exclusivamente como transmissão e assimilação do que é dado, acabado, cristalizado, ou seja, o próprio conhecimento. A dicotomia teoria-prática é uma das contradições inerentes ao capitalismo que divide os dois elementos constitutivos do processo de conhecimento ao separar trabalho manual de trabalho intelectual, concepção de execução, pensar de fazer. Com esta contradição, manifesta em nosso currículo, nada mais resta aos alunos senão receber, como se depositários fossem, o saber e o conteúdo, reproduzindo-o também de maneira acrítica na sua prática pedagógica e social.

Freitas nos ajuda a entender esta perspectiva presente na forma de organização da universidade:

"Temos uma estrutura universitária que se organiza propedêuticamente, ou seja, toda nossa estrutura de graduação está montada em cima de uma concepção curricular que tem, implicitamente, uma noção de teoria e prática que aponta para o seguinte: primeiro, temos que dar a teoria para, depois, ela ser aplicada a situações práticas. A nossa organização universitária está montada em cima desta visão. Os cursos e aulas começam, em geral, com teoria e depois vão passando para aspectos práticos" (Freitas, 1991b:55).

A organização curricular expressa nos nossos cursos de formação de professores é uma questão que tem preocupado os educadores, gerando grande quantidade de estudos (Fávero, 1987 e 1992; Candau e Lelis, 1983; Candau, 1987) - que apontam as dificuldades oriundas da estrutura propedêutica dos mesmos cursos. Na mesma direção encontramos os estudos de Franco e Balletta (1979), Pino e Gadotti (1979), Saviani (1980) e Mello e outros (1983) que analisam os problemas da formação de professores no interior dos Cursos de Pedagogia.

Costa (1988) ao discutir a forma de organização da universidade, em sua relação com a formação do professor, afirma:

"(...) na Universidade, grande parte dos cursos está mais voltada para o desenvolvimento das investigações no campo teórico do que nas suas áreas de aplicação, e, sendo assim, como a formação do professor não é uma preocupação central, mas acessória, a exigência de que no ensino teoria e prática devem caminhar juntas não fica contemplada" (Costa, 1988:56).

A separação entre teoria e prática e o afastamento da universidade da realidade educacional da escola pública de 1o. e 2o. graus e dos problemas colocados pela prática da sala de aula, reflete-se, entretanto, de maneira diferenciada no trabalho pedagógico. O afastamento da realidade da escola pública, caracterizando, portanto a ausência do trabalho pedagógico como eixo articulador da relação teoria-prática, nos cursos de formação, produz uma desqualificação do aluno, em termos de conhecimento, para responder aos problemas educacionais colocados pela prática social que se desenvolve no interior da escola. Os alunos, ao separarem, em seu processo de formação estes dois polos indissolúveis, teoria-prática, encontram dificuldades para relacionar suas experiências práticas com os conhecimentos teóricos visitados durante o curso e assim, produzir conhecimento novo sobre a escola, a sala de aula, o ensino e a educação. Desenvolver este trabalho, em uma disciplina colocada ao final do curso, passa a ser um grande desafio.

Em relação às didáticas específicas, as respostas dadas às questões formuladas na sondagem, com o objetivo de analisar a concepção que os alunos têm de seus conteúdos, dos "eixos epistemológicos", digamos assim, de cada uma das áreas, revelaram também várias percepções e concepções. Entendê-las é um passo importante nesta análise, possibilita identificar o domínio, por parte das alunas, dos elementos que compõem o trabalho pedagógico e as dificuldades presentes em relação ao conteúdo das áreas nas quais irão desenvolver seu trabalho na escola de 1o. grau, no momento dos estágios.

A crítica às didáticas específicas é grande. Afirmações como "*mal desenvolvidas*" (Regina), "*nos ensinam o que não podemos fazer*" (Sofia), "*são críticas ao trabalho dos professores hoje nas salas de aula e teorias sobre o aperfeiçoamento, sem prática*" (Patrícia) podem ser entendidas como manifestações que revelam falta de conhecimento dos objetivos colocados para essas didáticas

específicas no contexto do curso de Pedagogia. Desenvolvidas em apenas um semestre, com uma carga didática mínima de 4 (quatro) horas semanais cada uma, não têm condições de dar conta do conjunto de problemas e questões específicas de cada uma das áreas de conhecimento do currículo de 1a. a 4a. séries.

As manifestações revelam, ainda, o outro lado do problema, que é o distanciamento de nossos cursos da realidade concreta da sala de aula e do trabalho pedagógico da escola de 1o. e 2o. graus, mesmo nas disciplinas que ocupam lugar privilegiado no currículo no que diz respeito à carga horária. Gatti, em 1987, avaliando a formação de professores para o 1o. e 2o. graus apontava essas dificuldades, que permanecem atuais, em relação aos cursos de Pedagogia:

" As pesquisas têm evidenciado o quanto esses cursos, quer pelas disciplinas oferecidas em sua estrutura, quer pelo seu conteúdo, estão distantes dos problemas do exercício da função docente a nível de 1o. grau. A ausência de instrumentação específica para atuação na escola básica como também de reflexão sobre o contexto da realidade desta escola tornam precárias as condições de seus concluintes, seja para atuar na formação de professores para o 2o. grau seja para atuar diretamente no 1o. grau" (Gatti, 1987:13).

Para o aluno que não cursou o 2o. grau magistério e, portanto, não teve anteriormente qualquer contato com esse conhecimento ou não é professor, o curso de Pedagogia apresenta-se como um duplo desafio: vencer a barreira teórica de áreas de conhecimento com as quais ele não havia tido contato em seu curso anterior e vivenciar a prática de uma profissão que é desvalorizada socialmente e sobre a qual, contraditoriamente, recai toda a carga e as responsabilidades pelo sucesso ou fracasso escolar das crianças trabalhadoras que freqüentam, majoritariamente, a escola pública.

O domínio do conteúdo das didáticas - ainda que não seja completo pois não é possível e nem mesmo desejável que assim seja - exige a compreensão teórica e prática da dimensão epistemológica do conhecimento das diferentes áreas específicas que compõem o currículo escolar de 1a. a 4a. séries do 1o. grau. Aliado a uma sólida formação teórica nas ciências que dão suporte à educação - Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, Psicologia e História da Educação - são condições fundamentais para a formação de um profissional crítico, cons-

ciente dos desafios colocados pela prática e da complexidade dos problemas da escola, do ensino e da educação e das questões atuais que estão colocadas para o professor e para o trabalho escolar, em função das mudanças tecnológicas e das alterações no processo de trabalho. É, entretanto, a aproximação com o objeto de estudo - a escola, a sala de aula e o ensino - aliada a estas condições, que lhe permite compreender, pelo seu trabalho, as dicotomias presentes na relação teoria prática e as contradições da prática pedagógica. O conhecimento do processo de trabalho pedagógico e dos elementos que o constituem, e a atividade prática do aluno, permite unir de maneira privilegiada, teoria e prática e as ações de concepção e execução no processo de trabalho pedagógico escolar.

Candau analisa a relação entre a Didática Geral e a Prática de Ensino no contexto dos cursos de formação do professor, do ponto de vista da relação teoria-prática, que nos diferentes currículos pode assumir a visão dicotômica, onde de forma dissociativa *"estas duas disciplinas funcionam como componentes curriculares isoladas quando não em clara confrontação de enfoques e abordagens"* (Candau, 1989:3), ou quando, ainda nesta perspectiva dicotômica, a relação entre estes dois componentes da prática pedagógica - a Didática e a Prática de Ensino, assume uma visão associativa.

"Constituem âmbitos separados mas não opostos. A relação entre eles é de justaposição. É comum a Didática Geral ser pré-requisito para a Prática de Ensino. Esta realidade evidencia uma concepção em que a teoria precede a prática e tem, por conseguinte, primado sobre ela, sendo a prática aplicação da teoria. Fica claramente explicitada a dinâmica do movimento: da teoria para a prática" (Candau, 1989:3).

No Curso de Pedagogia da UNICAMP esta separação se configura como dois espaços, colocados em tempos diferentes no currículo . Quando questionadas a respeito de como vêm suas dificuldades nas diferentes áreas, as alunas manifestam mais uma vez suas compreensões acerca da relação teoria/prática:

"Como já disse, me falta prática. Não sei como vai ser colocar a teoria que eu adquiri na prática"
(Priscila) (grifo nosso).

"Acho que teria dificuldades em geral, não em relação a conteúdo, mas metodologicamente" (Patrícia).

"São tantas!" (Mará).

"Não sei" (Vânia).

"As dificuldades são em todas as áreas. É importante um embasamento teórico-prático, saber o que vou trabalhar com os alunos, materiais, livros, atividades, etc." (Sofia).

"As dificuldades aparecem em todas as áreas pois sinto-me com defeitos em minha formação profissional, em relação à prática docente" (Liliana).

"Mediante os problemas que enfrentamos com relação as metodologias as dificuldades deverão aparecer em todas as áreas" (Luciana).

"No momento acho que não, não me lembro de nenhuma dificuldade específica" (Regina).

"Talvez em matemática pois a dificuldade seria em explicar" (Sílvia).

As afirmações das alunas são indicadores das dificuldades percebidas, em relação ao conhecimento específico, necessário para a concretização do trabalho pedagógico no momento do estágio. Por experiência acumulada, em todos estes anos, sabia que parte destas críticas eram, na verdade, fruto das "angústias" e incertezas que, em geral, os alunos manifestam diante do fato de que os estágios representam a possibilidade, ainda enquanto estudantes, do primeiro e último contato sistemático com o trabalho pedagógico escolar: o desafio, o desconhecido, o novo, o real - a prática - depois de "tanto tempo na teoria".

Ainda que possa reconhecer a importância do domínio do conhecimento das didáticas específicas como um dos elementos do trabalho pedagógico escolar, não entendo que a articulação entre a didática e/ou as didáticas específicas e a prática de ensino e/ou entre as disciplinas de "fundamentos" e as práticas de ensino seja a contradição fundamental presente no processo de formação dos professores de 1o. e 2o. graus no curso de Pedagogia. Isto não significa

deixar de reconhecer os prejuízos que esta desarticulação causa na formação de nossos alunos e as consequências para sua atuação profissional nas séries fundamentais do 1o. grau e no 2o. grau das escolas públicas.

Sinto-me obrigada a concordar com Fávero que, ao discutir o problema dos estágios curriculares, coloca em dúvida o próprio "saber" produzido pela universidade brasileira na atualidade:

"Desvinculada e descomprometida com a realidade , a universidade em muitos momentos não se preocupa em produzir um saber que revele e transforme essa realidade. Produz um "saber", só que ele é ilusório, frágil. Saber que não sabe; saber fragmentado e desatualizado na perspectiva teórica e sem qualquer ligação com a realidade concreta. Os estudantes dessa universidade talvez consigam dizer que estudaram tais teorias, ou tais autores, ou melhor, leram sobre eles... mas não sabem para que serve esse saber e muito menos o que a produção desse "saber" tem a ver com a afirmação ou a negação de interesses e necessidades fundamentais da sociedade" (Fávero, 1992:59).

Consciente das dificuldades que enfrentaria, solicitei às alunas que recuperassem todos os trabalhos referentes à Didática, às metodologias e didáticas específicas que produziram durante o seu percurso curricular. A recuperação da produção dos alunos é um elemento importante para o trabalho de estágio na escola. Ela não tem como objetivo apenas possibilitar aos alunos verificar a "aplicabilidade" ou não das alternativas e/ou propostas construídas, durante as didáticas específicas, à situação da sala de aula. A experiência com a disciplina, tal como se estrutura atualmente, tem mostrado que é o momento do estágio o espaço privilegiado, durante o curso de Pedagogia, para podermos confrontar as concepções teóricas sobre a educação, a escola e o ensino, construídas durante o curso, com as opções de trabalho, o compromisso com a educação e a escola pública e a realidade do trabalho pedagógico escolar. A retomada das construções teóricas e práticas e das produções escritas, nas diferentes didáticas e disciplinas anteriores da habilitação, por isso mesmo, tem um papel importante para a dinâmica e a metodologia de trabalho no estágio, à medida que proporciona um confronto das concepções e produções teóricas dos alunos com a realidade da escola de 1o. e 2o. graus.

Foram poucos, no entanto, os trabalhos que as alunas desta turma de 92 puderam resgatar, pelos motivos os mais variados: os trabalhos haviam sido em grupo e não possuíam cópia; ou haviam permanecido com o professor da disciplina (alguns destes trabalhos foram recuperados posteriormente); ou as próprias alunas haviam se desfeito deles logo após o término do curso. A existência ou não desses trabalhos influiria na forma como cada aluno organizaria seu trabalho particular, na escola, durante o semestre: a "volta" às didáticas específicas e ao conhecimento visitado durante as disciplinas determinaria o caráter do trabalho de estágio, criando possibilidades para caminhar do repetitivo e/ou reprodutivo, das formas atuais de trabalho pedagógico, para o novo e o criativo.

Este "desligamento" do aluno no que concerne à sua produção material - os diferentes trabalhos escritos resultado de sua atividade e elaboração teórica durante o curso - não seria um prenúncio da relação de alienação que poderá vir a estabelecer, em sua atividade prática, uma vez inserido no processo de trabalho escolar?

2. O CONTATO COM O TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA DE 1o. GRAU

Um dos objetivos primordiais da disciplina Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na atual estrutura do curso de Pedagogia é o de permitir, através do contato sistemático dos alunos com a realidade da escola pública⁷², o estudo, a reflexão sobre a prática docente e o conhecimento do processo de trabalho que se realiza no interior da escola, tal como está expresso no Plano de Curso:

⁷² A reformulação de 1993 para o currículo do matutino apresenta inovações importantes em relação à possibilidade de aproximação do aluno com a realidade da educação, do ensino e da escola pública, desde o 1o. semestre do curso, e não apenas ao final, como se configura no currículo em vigor quando da realização deste trabalho. Estas modificações já se encontravam no currículo do curso noturno, implantado em 1990.

"Embora a compreensão mais comum acerca do estágio seja a de que ele deva propiciar a aplicação das metodologias de ensino nas salas de aula (ver ementa da disciplina no Catálogo⁷³), consideramos que outro papel deve estar reservado aos alunos que, no último ano esperam tomar um contato mais direto com as escolas de 1o. e 2o. graus e com a realidade cotidiana da sala de aula. A experiência com a disciplina tem demonstrado que o estágio é um momento de estudo, de reflexão sobre a prática docente, de conhecimento do processo de trabalho que se desenvolve no interior da escola e da sala de aula" (Plano de Curso, 1992:2).

A concepção de estágio como estudo e reflexão sobre a **prática docente** - do professor e de cada um dos alunos - e de conhecimento do processo de trabalho pedagógico, tal como ele se realiza na escola pública, foi se construindo, através dos anos, nos diversos cursos, com as leituras e os embates teóricos e práticos que orientaram minha prática social e política particular.

A idéia de construção da **proposta de trabalho** dos alunos como fio condutor da relação teoria-prática pedagógica do aluno na escola, poderia tornar possível e materializar esta concepção da docência como **trabalho**, presente desde o início de nossa docência em 1980. Fazer do momento da Prática de Ensino e dos Estágios o espaço para que os alunos tivessem possibilidade de reflexão sobre seu **trabalho** na escola pública, passou a constituir-se, para nós, um desafio, a partir de um projeto, desenvolvido em uma escola municipal, em 1984. A idéia, melhor elaborada e desenvolvida, a partir de 91 ganhou algumas de suas formas mais definidas.

Em 1992, a proposta de curso explicita, claramente, esta compreensão do trabalho como eixo condutor da prática de ensino e dos estágios:

"O contato com o mundo do trabalho e não mais apenas "observações e registros" ocasionais em sala de aula é a característica essencial deste momento na vida do aluno de Pedagogia. Neste caminho, surge a oportunidade de confrontarmos o conhecimento teórico que acumulamos ao longo do curso e de nossa experiência, com a prática social da escola e da sala de aula, possibilitando uma reconstrução de nossas concepções e repensando a própria teoria,

⁷³ A ementa da disciplina, tal como consta no catálogo, é a seguinte: "Aplicação das metodologias específicas à situação de sala de aula".

à luz do real que é o trabalho docente e a escola" (Plano de Curso, 1992:1-2).

O entendimento desta forma de trabalho, fundada na relação que o curso propicia entre a atividade teórica e a prática, encontra suporte na compreensão do papel decisivo da atividade prática na solução dos problemas teóricos, destacado por Marx:

"Vemos como a mesma solução das contradições teóricas só é possível de modo prático, mediante a energia prática do homem, razão pela qual sua solução não pode ser somente, de modo algum, um problema de conhecimento, mas sim uma tarefa real da vida..." (Marx apud Vasquez, 1977:149).

É Vasquez ainda quem auxilia na compreensão teórica deste movimento do trabalho prático na disciplina.

"A teoria em si - nesse como em qualquer outro caso - não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas" (Vasquez, 1977:206).

Há uma constatação, registrada através do trabalho desenvolvido desde que assumi esta disciplina em 1980, que permite afirmar que o contato do aluno com a realidade educacional, neste momento final de sua trajetória curricular se dá pelo seu trabalho, onde quer que se realize : na escola de 1o. e 2o. graus, nas formas alternativas de educação de adultos, em projetos de educação informal

(propostas educativas em assentamentos, com bóias-frias, etc.), na relação com a prática social e pedagógica que em tais "lugares" se desenvolve⁷⁴.

A partir do momento em que o currículo de Pedagogia se define pela formação do professor para as séries fundamentais do 1o. grau e para as disciplinas pedagógicas da Habilitação Específica para o Magistério do 2o. Grau (HEM), entendo que a aproximação do aluno com a realidade educacional se dá através do trabalho pedagógico que se realiza na escola pública (cf. Plano de Curso, 1992).

É por essa razão que, desde o início do curso, os alunos são desafiados a elaborar sua proposta de trabalho, que pode ser desenvolvida individual ou coletivamente, na escola pública de 1o. e 2o. graus, desde que envolva a totalidade das atividades da escola:

"Elaboração de um Plano de Trabalho (...) que contemple a totalidade das atividades a serem desenvolvidas com o professor da classe durante o semestre. Neste Plano deverão estar contempladas todas as atividades, o que inclui: planejamento e avaliação bimestral, reunião com os pais, reunião de professores e outras atividades da prática e do trabalho docente na escola" (Plano de Curso, 1992:2).

Parto da compreensão de que *"é na vida real que começa, portanto, a ciência real, positiva, a análise da atividade prática, do processo de desenvolvimento prático dos homens"* (Marx e Engels, 1975:27). É portanto, o trabalho, entendido como todas as formas particulares de manifestação da capacidade de apreender e compreender e transformar a realidade, e ser transformado por ela, a fonte, o princípio do processo de produção de conhecimento pelo homem. É pelo trabalho, pela sua atividade prática, que os homens se relacionam com a natureza, apreendendo e compreendendo as circunstâncias sob as quais vivem, modificando-as e sendo também modificados por ela.

⁷⁴ Em anos anteriores, especialmente no início do trabalho com a disciplina, quando a grande maioria dos alunos - já inseridos no mercado de trabalho - procurava o curso de pedagogia com a expectativa de complementar sua formação profissional, as possibilidades de trabalho com a prática de ensino se ampliavam para outras formas da prática pedagógica, sem exigências no sentido de que se realizasse ao nível da escola de 1o. e 2o. graus.

Como parte de sua formação, os alunos aproximam-se do trabalho pedagógico da escola e, nesse processo, desenvolvem uma atividade teórica com a finalidade de elaborar ou transformar idealmente, e não realmente, os instrumentos dos quais se apropriam, em sua atividade prática, para obter teorias que expliquem essa mesma realidade (Vasquez, 1977:203). Esta atividade teórica não pode ser desenvolvida sem a prática, que se constitui em mediação para sua atuação futura como professor. A reflexão teórica sobre a realidade, parte indissolúvel do processo de conhecimento, não pode ser uma reflexão diletante, mas em função da ação transformadora (Frigotto, 1989). Sem essa atividade prática, sem a objetivação no trabalho, a teoria se reduz à mera especulação.

"É aí onde acaba a especulação, é na vida real que começa, portanto, a ciência real, positiva, a análise da atividade prática, do processo de desenvolvimento prático dos homens. As frases falsamente profundas a respeito da consciência acabam; um saber real deve substituí-las" (Marx e Engels, 1975:27).

2.1. Definindo o trabalho na escola pública

O contato com as escolas com as quais vamos trabalhar é feito coletivamente - nós e os alunos -, em reuniões convocadas pela direção da escola com os professores logo na primeira semana de aula, quando é apresentada a Proposta de Trabalho para Estágio Supervisionado nas Escolas de 1o. e 2o. Graus⁷⁵. Esta proposta, que define os caminhos possíveis da intervenção do aluno na escola, destaca duas questões fundamentais: **o conhecimento da realidade escolar como fundamento para o início do estágio e o trabalho conjunto do estagiário com o professor da classe.**

Porque a ênfase nestes dois aspectos? O primeiro - a aproximação e o conhecimento da realidade escolar como ponto de partida para a elaboração das propostas de trabalho, - ele será objeto de análise neste capítulo. O segundo

⁷⁵ Nessa proposta estão contempladas as atividades possíveis de serem desenvolvidas pelos alunos em conjunto com o professor da classe.

aspecto, é enfatizado porque compartilho da crença de que o trabalho, como fonte de conhecimento, é sempre coletivo. Na escola pública, essas possibilidades representam ponto de apoio, tanto para o aluno quanto para o professor da classe. Para o professor, imerso na rotina adversa do dia-a-dia, essa forma de trabalho constrói possibilidades de discutir sua prática, rever suas concepções e redirecionar as atividades de ensino, para o aluno/estagiário, cria condições de vivência coletiva, tão necessária para seu trabalho docente futuro. Esta é uma constatação que se reafirma a cada turma, a cada novo curso, nas diferentes escolas com as quais trabalhamos⁷⁶.

Acredito que a ação conjunta professor-estagiário como semente de uma forma coletiva de trabalho pedagógico que os alunos aprendem a vivenciar, pode representar um elemento importante em direção a novas relações no interior da escola, das quais ela é apenas uma parte, não suficiente mas fundamental. Freitas tem uma análise interessante a esse respeito quando afirma:

"Um último aspecto merece ser tocado: a necessidade do trabalho coletivo no interior da escola. A auto organização dos alunos e a interdisciplinaridade metodológica devem ampliar o trabalho coletivo entre professores, entre professores e alunos e entre estes e a administração. Estas novas formas de poder necessitam emergir deste esforço, privilegiando a construção de um coletivo escolar responsável pelo projeto político pedagógico da escola. Este parece ser o cerne da questão" (Freitas, 1991c:14).

Ainda que não estejam presentes estes dois elementos do trabalho pedagógico - a auto-organização dos alunos e a interdisciplinaridade - que criam e exigem novas formas de trabalho coletivo no interior da escola, a possibilidade do trabalho coletivo é apreendida e enfatizada, também pelos professores da escola

⁷⁶ Como fruto desta concepção, formalizamos a participação mais direta dos professores das classes de estágio no processo de formação dos alunos, seja através de questionários - forma de participação existente desde 1979 e que se manteve em várias das turmas, até hoje - seja através de reuniões coletivas, na escola, para a reflexão, discussão e avaliação do trabalho - tal como se deu de 1983 a 1985 Como parte do Plano de Curso, desde 1979, este germe de trabalho mais coletivo foi se desenvolvendo, ganhou novas formas a partir de 1991 e particularmente em 1992, com a realização de um Encontro específico para avaliação do estágio, do qual participaram algumas das alunas e as professoras das classes de estágio. Os depoimentos das professoras presentes neste Encontro fazem parte deste estudo.

pública, quando são chamados a se manifestar a respeito do trabalho das alunas durante os estágios:

"Então a gente, às vezes naquele processo, naquela bagunça toda, a gente se sente perdida. E para nós tem uma importância muito grande o estagiário junto com a gente, não no sentido de ir lá policiar a aula(...) um estagiário que seja companheiro de trabalho, que chegue e faça propostas (...) que tenha uma visão crítica do que está vendo lá(...) Eu acho muito importante ter um interlocutor dentro da escola" (Fala da professora no I Encontro).

"Eu acho que o estagiário é super importante, (...) estar na escola, conhecer, é fundamental para as crianças estarem vivenciando uma outra pessoa, possibilita uma outra dinâmica, muito mais gostosa. E prá gente também, ter alguém junto com você avaliando seu trabalho, podendo estar conversando, uma ajudando a outra..." (Fala da professora no I Encontro).

"As estagiárias foram o meu ombro... naquela hora em que eu pensava "vou embora prá casa", as estagiárias eram meu ombro amigo" (Fala da professora no I Encontro).

Nas falas das professoras de três escolas diferentes percebe-se também as compreensões diferenciadas das possibilidades que o trabalho das estagiárias desperta, possibilitando interlocutores de uma prática que dificilmente é socializada, compartilhada. Esta situação não é homogênea. Não se dá em todas as classes. Muitas vezes, o professor vê nas alunas/estagiárias a "mão-de-obra necessária" para atenuar sua carga de trabalho.

Para as alunas é uma experiência que, mesmo colocando algumas "amarras" à sua liberdade para um trabalho mais autônomo, é instigadora, desafiando-as, a partir da realidade, a elaborar sua proposta particular. Desta forma aprendem, não apenas a conviver com a divergência e/ou com formas mais tradicionais de trabalho pedagógico, mas sobretudo a vivenciar, na prática, o trabalho sob uma perspectiva mais coletiva, tão necessária à escola pública.

Elementos importantes, no processo de reflexão sobre a própria prática, que caracteriza a Prática de Ensino e os Estágios, são os **relatórios**. Já no Plano de Curso está explicitada sua necessidade para o processo de reflexão

do aluno sobre seu trabalho e, portanto, para o próprio desenvolvimento da disciplina :

"O registro de todas as atividades desenvolvidas na escola é um elemento importante na dinâmica do curso. Esse relato deve vir acompanhado de uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido, as dificuldades encontradas e as formas de sua superação. Não será suficiente um relato frio ou "neutro" sobre o trabalho. O relatório deve revelar a dinâmica do estágio e do trabalho do aluno no cotidiano escolar. Esse registro - o RELATÓRIO DE TRABALHO - será analisado ao final de uma etapa de trabalho (do aluno) e discutido coletivamente ao menos uma vez no semestre" (Plano de Curso, 1992:2).

No ítem AVALIAÇÃO consta ainda:

"Apresentação dos Relatórios de Trabalho levando em conta a reflexão e o estudo realizado sobre o trabalho em sala de aula" (Idem:2).

Mesmo que se possa dizer, em um primeiro momento, que a apresentação destes relatórios seja uma exigência meramente **formal** (à medida que faz parte no Plano de Curso, do ítem Avaliação), podendo não refletir o "trabalho vivo" que o aluno realiza, considero o registro do trabalho um elemento importante, para o processo de reflexão sobre a prática que se desenvolve durante o curso, por várias razões. Primeiro porque possibilita que esta reflexão se efetue de uma maneira mais objetiva e científica. Constitui-se em ponto de apoio e referência para o próprio aluno que, ao debruçar-se sobre seu trabalho e expressar-se sobre os dados da realidade vivida - os problemas que enfrentou, as questões que aparecem no cotidiano da escola, as angústias e desafios do trabalho pedagógico - se vê colocado diante da contingência de refletir sobre ele, desenvolvendo a possibilidade de organizar sua ação e conseqüentemente, entender as determinações da prática, as condições concretas que a determinam e atuar de uma maneira transformadora.

Por último, a importância do registro encontra-se estreitamente vinculada às possibilidades do desenvolvimento de condições particulares teóricas e práticas, para a atividade da pesquisa educacional sobre a prática pedagógica, a aproximação do objeto de estudo, envolvendo atitudes como: saber olhar, saber descrever um fenômeno observado, tecer as relações entre os fatos e realizar as aproximações teóricas necessárias e possíveis, naquele momento do estudo. No caso concreto da prática de ensino e do trabalho de estágios os relatórios constituem-se em documentos importantes para o debate coletivo, a troca e a socialização dos conhecimentos que cada aluno vai construindo, no decorrer do seu trabalho.

A importância dos relatórios é retomada a cada momento do curso. No entanto, esta foi, sempre, uma dura e constante batalha onde não houve jamais vencidos nem vencedores. Há uma resistência muito grande, por parte dos alunos, na apresentação dos mesmos Relatórios, neste momento de sua trajetória pelo curso de Pedagogia. As cobranças, por outro lado, atuam de forma contraditória. Os alunos passam a apresentá-los de uma maneira formal, porque se sentem obrigados a cumprir uma exigência; apresentados extemporaneamente, passam a não ter qualquer sentido no próprio movimento da discussão coletiva do curso, para a reflexão sobre as questões registradas e analisadas e as trocas de experiências possíveis. Conseqüentemente, ao final, este encaminhamento acaba desmotivando os alunos a apresentar os relatórios, como elementos para a reflexão, tal como pretendemos que eles se constituam.

Esta forma de tratar o registro, o relato sobre a atividade prática particular pode ser reveladora, na verdade, de uma determinada concepção sobre o próprio trabalho e neste caso, sobre a docência. Os alunos encaram seu trabalho como mera **atividade** rotineira, e, assim entendido, o trabalho passa a dispensar o tempo para ser pensado, para sobre ele se realizar o exercício da reflexão e da crítica. Este "tempo" para a reflexão e o estudo, tão reclamado e hoje quase ausente na escola pública, é uma conquista a ser realizada, não apenas ao nível da obtenção de um horário para reuniões e para a reflexão coletiva. Ele é, sem dúvida, fundamental. Falamos, entretanto, de um outro "tempo" que é uma conquista subjetiva do professor, do educador, enquanto sujeito de seu trabalho e que o compreende como fonte de conhecimento sobre a prática social, sobre a realidade do trabalho pedagógico escolar, sobre a natureza e sobre as relações que se estabelecem na escola, na sala de aula e na própria sociedade. Tempo que

lhe permite lutar contra as tendências ao pragmatismo, o imediatismo, o ativismo e o espontaneísmo pedagógico, situar-se concreta e historicamente, objetivar-se no seu trabalho de maneira crítica e com possibilidades transformadoras.

Em uma estrutura de curso como a que o aluno vivencia, onde a teoria e a prática estão colocadas em momentos distintos, este tempo para a reflexão particular, ainda que no restrito espaço dos estágios, é importante como elemento de reflexão e discussão, que lhe permite contribuir, a partir de seu trabalho e das primeiras aproximações teóricas que pode realizar, com as discussões coletivas, situando-se enquanto participante de um processo de conhecimento da escola e da sala de aula.

Esta não é uma tarefa fácil. Em meus 10 anos de trabalho, junto com os alunos, ainda não foi possível encontrar uma maneira de sensibilizá-los e conquistá-los, ao menos no momento da Prática de Ensino e dos Estágios, para meus argumentos, embora tenha conseguido, ao longo dos anos, importantes e significativos progressos neste sentido. O ano de 92 foi particularmente importante nesta direção. Apesar de dificuldades, a exemplo de outros anos e outras turmas, a produção escrita dos alunos, seja através de relatórios e/ou de outras formas de registro, foi grande. Há lacunas, como poderemos constatar no decorrer da análise, em alguns casos, talvez, prejudiciais ao entendimento do movimento do próprio trabalho. Acredito que o fato de ter vivido, coletivamente, os problemas "da" e "na" escola, possa preencher algumas das lacunas e permitir entender alguns dos "vazios".

Por esta razão, apesar das dificuldades, decidi manter os relatórios de 1992 como elemento de análise do trabalho das estagiárias junto a suas classes. Eles se constituem em instrumentos valiosos para entender o movimento, empreendido pelas alunas, na aproximação com a realidade da escola, com o trabalho pedagógico que alí se realiza, em direção à elaboração e concretização de uma proposta de trabalho na escola pública. Revelam, ainda, as condições de elaboração e produção teórica sobre a prática, as possibilidades e os limites que enfrentaram, no sentido de compreender a dicotomia teoria-prática que perpassa sua formação teórica, quando da realização de seu trabalho na escola e nas reflexões que faz sobre ele.

2.2. A aproximação com a realidade da escola

Os primeiros contatos com a escola e a sala de aula na disciplina prática de ensino e nos estágios, têm um objetivo muito específico: permitir ao aluno obter um conjunto de informações e dados sobre a escola, a sala de aula e o professor da classe que lhe possibilitem, a partir de uma visão geral do processo pedagógico da escola e da forma de trabalho do professor com as crianças, encontrar caminhos para elaborar sua proposta particular de trabalho, para o estágio no semestre.

No momento inicial do trabalho, privilegio a análise das primeiras aproximações do aluno com a realidade da escola, com a professora da classe, as crianças e com a totalidade do trabalho pedagógico que aí se desenvolve. Vale a pena ressaltar mais uma vez que, no seu percurso curricular o aluno já se aproximou da escola de diversas maneiras, em função dos objetivos colocados pelas diferentes disciplinas do curso. A prática da observação, portanto, não é novidade para a totalidade dos alunos, nem mesmo as técnicas, digamos assim, do registro mais cuidadoso sobre tais observações de modo a apreender, em sua totalidade, os fatos do cotidiano da escola pública. Por esta razão não foi colocado como objetivo formal da disciplina, trabalhar especificamente a questão do conteúdo e da forma do registro.

Vários pontos me orientaram na análise dos diferentes relatórios e registros dos indicadores de análise da realidade da escola. Como se dá o contato dos alunos com a realidade da escola pública? De que maneira se aproximam da prática social que aí se desenvolve, entendem o processo de trabalho pedagógico e a forma como ele se organiza na escola? É possível dar conta da mesma realidade entendendo-a como manifestação das relações que se estabelecem fora da escola, na sociedade? Que leitura os alunos fazem dela e como articulam seu conhecimento teórico com a prática social que passam a vivenciar na escola?

Para responder a estas indagações destaquei, na leitura dos diferentes registros das alunas, os momentos em que detalham seu primeiro contato e suas manifestações sobre o trabalho da classe. Recorri, ainda, às anotações, comentários pessoais e à minha vivência deste processo. Procurei, em cada um dos documentos, as seguintes manifestações:

1. a descrição e análise que as alunas realizam do trabalho pedagógico da escola a partir dos primeiros contatos com a realidade escolar;
2. a descrição e análise que as alunas realizam do trabalho pedagógico da professora da classe, de seu próprio trabalho e a relação que estabelecem entre teoria e prática;
3. os questionamentos que fazem de sua própria prática e do trabalho pedagógico que se realiza na escola.

Da leitura dos trabalhos, indicadores e relatórios, e do recurso à memória, constato a diversidade nas formas de aproximação das alunas da realidade da escola e da sala de aula, formas particulares que encontram de aproximação com o objeto de estudo. Os registros destes primeiros momentos mostram formas peculiares de apreender o **trabalho pedagógico** em sua totalidade - estrutura organizativa e hierárquica da escola, planejamento e organização do conteúdo, forma de trabalho com as crianças e avaliação. Alguns registros revelam o **cotidiano escolar**, a descrição de problemas da escola e da sala de aula e rituais pedagógicos a partir dos quais as alunas passaram a definir seu trabalho com a escola. Desta leitura destaco, ainda, um segundo conjunto de documentos que mostram o envolvimento imediato das alunas com as atividades da classe, sendo este **trabalho particular** o ponto de referência na definição dos caminhos que o estágio percorreu durante o semestre. Algumas alunas privilegiaram a **prática pedagógica alternativa ou não convencional** como elemento de investigação de sua própria prática pedagógica e ponto de partida para o trabalho com a classe. Entendo estas formas peculiares como caminhos, que cada uma das alunas encontrou, no processo de conhecimento da realidade da escola e que definiu seu envolvimento com os estágios, durante o semestre.

2.2.1. O cotidiano como fonte de conhecimento

As expectativas e motivações das alunas, em relação aos estágios e ao trabalho docente no magistério, definem a maneira como se relacionam com a escola nestes primeiros contatos.

"Iniciei o estágio sem grandes expectativas, mas com interesse em ter contato novamente com uma sala de aula de 1o. grau. Digo novamente porque realizei este estágio durante o Magistério, mas não tinha tantos conhecimentos. Neste estágio eu gostaria de ver relações de meus conhecimentos teóricos com a prática, com o dia a dia. Mas o meu estágio não irá me oferecer tantas oportunidades de participação e atuação como esperava, isto pode ser devido ao tipo de estágio que estou realizando, com duas professoras que, ao meu ver, são bem diferentes quanto ao modo de dar aula, de tratar os alunos, de pensar sobre a educação (...)

Durante estes dois meses de estágio gostei do contato com os alunos, com a professora e com todo o pessoal da escola. Observei os alunos no recreio, eles adoram este horário para conversar, para brincar de "pega-pega", para trocar papel de carta. O espaço é pequeno mas eles correm e se divertem. É raro ter brigas, parece que eles se entendem"(Regina, Relatórios I e II).

O estágio é definido como o momento de "ver relações de conhecimentos teóricos com a prática" e não de colocar em questão as relações entre a prática vivida e os conhecimentos teóricos. A fragmentação das áreas e portanto do trabalho pedagógico - dividido entre duas professoras com concepções diferentes sobre o ensino e a educação - não aparece como elemento de análise da situação concreta da sala de aula e das implicações da mesma fragmentação no processo de desqualificação do trabalho pedagógico do professor e do conhecimento do aluno.

Esta forma de aproximação da realidade da escola revela determinada visão do trabalho pedagógico, a qual se materializaria na proposta de trabalho apresentada, reduzida, no momento inicial do Estágio, à observação do cotidiano da escola e da sala de aula e às atividades de apoio ao trabalho do professor da classe, tal como aparece registrada nos relatórios de Regina e Silvia:

"Durante o recreio às vezes ficava com as crianças conversando, outras vezes aproveitava para andar pela escola, ler murais, ver exposições de materiais e outras ficava na sala dos professores onde se fala de tudo um pouco, o ambiente é bem distraído" (Regina, Relatório I).

"A 1a. semana na escola.

Num primeiro momento foi um pouco difícil para mim, pois logo no início fui apresentada à classe onde eu me vi com 30 alunos na

minha frente fazendo perguntas do tipo: "-Você tem namorado? Quantos anos ele tem?"

Mas depois das apresentações correu tudo bem, fiquei mais nas observações. Conversei com a professora e ela me disse que estava fazendo uma mini-biblioteca com a classe, me ofereci para ajudá-la e já comecei pegando as fichas da mini-biblioteca para fazer" - (Sílvia, Relatório I, grifos nossos).

O que foi observado nos primeiros contatos, na "visita" pela escola, não fica registrado e não faz parte destes relatos.

O relato de Sílvia registra, também, sua inserção na atividade prática da sala de aula, logo na primeira semana de estágio, em uma proposta de organização da biblioteca da classe, atividade essa que se prolongou por todo o semestre.

Às vezes o real da escola pública, os fatos do cotidiano, experienciado por professores e alunos, estão presentes nos relatos, mas não há tentativa de estabelecer relações e explicações teóricas:

"O dia amanheceu nublado. Poucas crianças compareceram à sala de aula; estava chovendo e muitos temem que a classe esteja toda molhada (é o que ocorre , segundo a professora, quando chove à noite). O chão estava muito escuro, haviam passado óleo diesel para assentar a poeira. No dia anterior as crianças se sujaram demais, contou a professora, havia excesso de óleo e eles deslizavam os pés, não prestavam atenção na aula... estava difícil de trabalhar, enfim...(...). Houve transporte de carteiras dessa sala para outra porque o número de crianças à tarde nesta sala é maior(...)" (Marta, Relatório III).

"Logo no início fiquei assustada com tanta desorganização da escola, pois os alunos não tinham carteiras. Para organizar tudo se perdeu 30 minutos" (Vânia, Relatório II).

Percebe-se a necessidade que têm de expressar a própria experiência vivida, quando entram em contato com uma realidade adversa , de escolas da periferia que lidam no cotidiano com a violência, as péssimas condições de vida e as dificuldades materiais. Parece ser que essa simples expressão do "visto" e do "vivido" se constitui no conhecimento da realidade.

"Fui apresentada e as crianças me receberam bem. Logo de início recebi delas um bilhetinho que autorizava o uso da biblioteca, pois os pais tinham assinado para que se responsabilizassem pelo livro; as crianças fizeram bochecho (água com flúor) durante 1 minuto; uma hora antes do lanche a professora distribuiu copinhos descartáveis com a água preparada e uma aluna recolheu com o balde.

- lição de língua portuguesa (livro didático) exercício, ditado;*
- as carteiras são colocadas em fileiras;*
- intervalo: levei e acompanhei as meninas no banheiro;*
- não há lanche! uma padaria doa pãezinhos para eles;*
- lição de matemática;*
- não há cortinas, a claridade atrapalha a visão dos alunos;*
- escola imunda;*
- sala de aula com muita poeira, terra;*
- só há uma servente que não dá conta de lavar a escola;*
- goteiras;*
- alunos fazendo movimento para conseguir limpeza na escola;*

"cartinha foi feita para a diretora"
(Marta, Relatório II).

A relação de dados e de acontecimentos que englobam o cotidiano, desta e certamente de muitas outras escolas públicas, mostra uma realidade dura com a qual a grande maioria de nossos alunos já teve contato, em algum momento do curso: as péssimas condições de estrutura e funcionamento da escola pública interferindo no (já tão pouco) tempo para o trabalho pedagógico escolar; a atenção médico-odontológica - reduzida, talvez, ao bochecho com flúor - "espremida" entre o tempo em classe e o recreio e a professora que se vê obrigada a exercer funções que não fazem parte do trabalho pedagógico. Revela, também, um lado diferente, presente no cotidiano da mesma escola: a organização dos alunos num movimento reivindicatório por melhores condições de ensino,

Pelo conteúdo relatado pode-se avaliar o impacto dos problemas e identificar com clareza aqueles que mais chamaram a atenção, neste primeiro momento de contato com a realidade da escola. Pode-se constatar, ainda pela forma que o registro assume, o despreparo teórico (ou seria uma recusa?) para lidar com a realidade e aprofundar a análise sobre as origens da situação e suas implicações para o processo de degradação do trabalho do professor e para a manutenção/seleção escolar.

Destes relatos emergem ainda outros problemas vivenciados pela escola, professoras e crianças, que chamam a atenção das alunas de maneira particular - "*estava difícil de trabalhar, enfim...*", "*fiquei assustada com tanta desorganização*". A questão do tempo da criança na escola, usurpado para cumprir tarefas administrativas e enfrentar a difícil situação de penúria material das escolas é um elemento constante, presente nos mesmos, mas que não aparece problematizado teoricamente. Porque esta situação ocorre? Que implicações acarreta para o trabalho pedagógico? Como a professora da classe lida com estes determinantes de sua prática?

Outros dados importantes aparecem apenas citados: "*lição de matemática*" "*lição de língua portuguesa (livro didático) exercício, ditado*", sem qualquer análise de como estas diferentes "lições" são trabalhadas com as crianças.

Outras alunas registram os dados de uma maneira mais detalhada e arriscam opiniões sobre as observações realizadas neste momento inicial:

"Comecei a fazer o estágio na escola no dia 18 de março. Observei aula de Ciências. Durante toda a aula a professora faz uso da lousa e do livro didático. Nesse dia ela se desculpou porque chegou atrasada, pois dá aula no período da manhã também. As carteiras da sala de aula são antigas; as mesas são juntas com a cadeira da frente (se o aluno da frente se mexe o de trás atrapalha). Na sala não há nenhum tipo de decoração, apenas alguns trabalhos pendurados, da turma da manhã. O horário é das 12:55 às 16:30 hs. Nessa aula de ciências a professora usou o globo para explicar a matéria para os alunos. Alguns se interessam muito, outros não. A professora coloca o texto na lousa e depois faz questionário de acordo com o que está no livro. A classe é uma 3a. série" (Silvana, Relatório I).

A professora desta classe, com 5 anos de experiência docente, faz curso superior de Letras em uma faculdade particular, fora de Campinas. Sua jornada de trabalho é de 44 horas semanais na mesma escola com turmas de 3a. e 4a. séries. É a representante da escola no conselho da entidade sindical dos professores, a APEOESP.

No relatório de análise da realidade escolar, no entanto, não há menção a estes fatos como explicativos da situação observada em relação ao trabalho pedagógico:

"A classe tem 28 alunos e cinco repetentes(...).

O planejamento é feito anualmente com todas as professoras; este ano mantiveram o do ano passado porque acharam que estava bom.(...) O material didático utilizado são os livros didáticos utilizados pela FAE.Quanto à integração das áreas a professora tenta integrá-las mas nem sempre é possível porque as próprias crianças cobram a separação delas.(...)

Sobre as formas de avaliação, a professora avalia com provas semanais, exercícios diários, a participação dos alunos em sala de aula.(...) Como punição usa de "bilhetinhos" que são enviados para os pais e retirada da aula de Educação Física.(...) As provas são convencionais: bimestrais e semanais.(...)

A professora usa o livro didático e tenta aplicar o que aprende na faculdade, sem muita pesquisa porque não tem tempo de fazê-la. Na sala de aula não há seminários ou trabalhos em grupo, mas pretende usá-los este ano. Na escola não existe integração entre os professores.

A avaliação tem retorno para os alunos (provas) mas são guardadas no armário da sala de aula. São entregues para que os alunos vejam a nota e os erros que tiveram. A professora disse que há participação dos alunos na discussão da avaliação.

Quanto à dinâmica da aula:

- * não tem plano de aula por escrito; prepara um pouco antes da aula o que será ensinado;*
- * usa de aulas expositivas, pesquisa (em casa) , relato de experiências, debates;*
- * não elabora material didático;*
- * a organização do trabalho escolar sofre um pouco de resistência dos alunos quanto às lições dadas" (Silvana, Indicadores).*

Durante o tempo que estou observando a classe fiz várias anotações como por exemplo:

- todos os dias a professora faz oração com os alunos;*
- às vezes é colocada na lousa uma "frase do dia" do tipo: "só o amor constrói";*
- a professora atende alguns alunos individualmente, porém não há dedicação constante porque ela disse não ter condições de atender a todos;*
- não há correção geral da lição de casa;*
- os alunos se perdem com a quantidade de cadernos que possuem;*
- há muitos problemas com português;*

- a professora não tem tempo de planejar as aulas, por isso o uso constante do livro didático;
- falta algum tipo de estímulo para os alunos;
- a professora tem boa vontade, mas se sente insegura e não sabe o que precisa fazer para incentivar seus alunos" (Silvana, Relatório).

Este relato permite avaliar como se dá a aproximação de Silvana com a realidade da escola neste momento do estágio. Pode-se observar certa precisão na descrição dos dados, mesmo que ela não estabeleça, ainda, relação entre eles, na tentativa de entendê-los como parte de uma mesma realidade que se constitui o trabalho docente nas séries fundamentais do 1o. grau. Por exemplo, a relação entre o **tempo** (ou a ausência) da professora e a qualidade do seu trabalho, as possibilidades presentes de degradação profissional do seu trabalho - trabalha em dois turnos e ainda estuda provavelmente nos fins de semana - e a sua ligação com a entidade de classe (apesar de toda esta sobrecarga de trabalho) são elementos importantes para a compreensão da organização do trabalho pedagógico escolar e do trabalho particular da professora com sua classe.

A compreensão deste fato particular permite entender que a realidade da dupla jornada - vivenciada por mais quatro professoras com as quais trabalhamos durante o semestre - que retira do professor o tempo para o estudo, para o seu aperfeiçoamento teórico e para a preparação e organização de seu trabalho diário, com as classes com as quais trabalha, é parte de uma situação mais geral que caracteriza o processo de proletarização do conjunto dos trabalhadores em educação (Pucci, Oliveira e Sguissardi, 1991; Enguita, 1991).

Esta realidade explica, em parte, a situação contraditória que o professor enfrenta cotidianamente, com seu trabalho pedagógico e sua sobrecarga horária. O tempo - que lhe falta para planejar as aulas - não lhe permite debruçar-se sobre seu trabalho, e exercer uma reflexão crítica sobre o mesmo, entender a totalidade em que se insere: quem são seus alunos, que lugar que ocupam na sociedade, as relações entre o trabalho pedagógico que desenvolve e as relações de trabalho que seus alunos estabelecem ou irão estabelecer na sociedade capitalista; os determinantes de seu trabalho e as implicações, para o processo de

formação crítica dos alunos, em continuar, dia após dia, a fazer a "oração" e iniciar o trabalho cotidiano com frases do tipo: "*só o amor constrói*".

O tempo para reflexão talvez lhe permitisse entender porque é importante, no contexto da escola pública: encontrar incentivos para que seus alunos tenham motivação e estímulos necessários para se relacionarem de uma forma crítica com o conhecimento e com a escola de um modo geral; lidar com o conhecimento de Ciências com a intenção de auxiliar os alunos a se apropriarem dos métodos científicos para analisarem a natureza e as relações que o homem estabelece com ela e não (apenas) lidar com o globo, a lousa e o livro didático; entender o planejamento, não como um instrumento burocrático que pode ser copiado de um ano para outro, mas como elemento de organização das ações necessárias ao processo de ensino.

Esta mesma professora, no entanto, se dispõe a encontrar um tempo - que lhe falta para o trabalho pedagógico -, para sua inserção e atuação como representante em sua entidade de classe. Que compreensão tem, entretanto, de seu trabalho sindical? Esta questão não foi registradas.

O debate e a problematização da situação - a sobrecarga de trabalho do professor, sua dupla jornada e ausência do tempo para o estudo e a reflexão -, trazida para discussão em classe, permitiu aprofundarmos coletivamente a compreensão sobre o problema e auxiliou no entendimento de outra questão polêmica: a relação entre a degradação profissional e a qualidade do trabalho do professor. As primeiras aproximações com o trabalho pedagógico escolar "aguçam" o sentido crítico dos alunos que tendem a estabelecer uma relação estreita e unidirecional entre qualidade de ensino e compromisso pessoal do professor.

Minhas anotações registram as discussões em classe sobre a questão que traz, necessariamente, a marca da **feminização da profissão do magistério** e do trabalho da mulher na sociedade capitalista: a dupla jornada, o "trabalho" da maternidade, a vocação/missão como "mestras" e a exploração do mesmo trabalho, através da baixa remuneração, por parte do Estado (Apple e Teitelbaum, 1991). Esta discussão não é nada fácil, pois ela já se encontra, de início, marcada pelo messianismo e pelo romantismo, duas qualidades que, muitas vezes, as alunas insistem em atribuir à profissão docente e, principalmente, à mulher.

A questão da feminização do magistério, à qual vários autores têm dedicado estudos (Apple, 1987; Apple e Teitelbaum, 1991; Enguita, 1991; Lopes,

1991;) exige uma análise maior em extensão e intensidade, de modo a evitarmos afirmações apressadas que tratam superficialmente a questão. Analisá-la do ponto de vista sociológico, tal como o fazem Apple (1987) e Enguita (1991) ou do ponto de vista da psicanálise como Lopes (1991), é tomar apenas um dos lados do complexo problema.

Tomamos o real como base para esta análise: o fato concreto da existência de várias professoras que trabalham em dupla jornada, em classes de 1a. a 4a. séries, e estudam em outro período. Como os homens, sofrem as discriminações salariais e estão submetidas às condições de trabalho, próprias do magistério. Como todos os trabalhadores, sofrem a opressão de classe, mas, como mulheres, sofrem, além destas, as determinações, produzidas historicamente, acerca do trabalho e das "funções" femininas na família e na sociedade. Assim, a dupla jornada no magistério é agravada pela jornada extra das tarefas "propriamente femininas". Tomar contato com esta realidade e não superar as formas missionárias e românticas de pensar a educação e o ensino é reforçar os mecanismos de discriminação e degradação da própria profissão do magistério e da condição da mulher⁷⁷.

A descrição detalhada do trabalho pedagógico cotidiano, ou de sua "rotina", nas diferentes áreas, constitui-se também uma das formas de aproximação do trabalho pedagógico da escola e é, para os alunos, um instrumento valioso para a compreensão do processo de trabalho, no interior da sala de aula, como se pôde avaliar destes relatos:

"A professora é formada a nível de 2o. grau com especialização em pré-escola. Fez um ano e meio de letras e está cursando Pedagogia no período noturno. A sala tem 20 alunos. A maioria não é repetente e alguns vieram de escolas particulares. Não há sérios problemas de disciplina e há interesse dos alunos na aprendizagem, mas em grande parte das vezes não é aproveitado pela professora pois sua aula é "cansativa" (...).(...) Não há seminários, os trabalhos em grupo são feitos raramente e não há debates. A dinâmica de aula se baseia em aulas expositivas e as avaliações são convencionais. Não observamos nenhum outro tipo de resistência à organização do trabalho escolar além da indisciplina, que não é nada muito grave ou incontrolável.

⁷⁷. O conteúdo dado a estas discussões fez parte, posteriormente, de vários relatórios finais do trabalho com o 2o. grau, no 4o. capítulo.

Quanto aos castigos aplicados pela professora, em nossa presença, foram apenas bilhetinhos no caderno para os pais. Não há atendimento individualizado. São dadas provas semanais e quando a professora acha que de maneira geral a classe não está bem em determinada matéria, ela passa mais exercícios" Solange e Patrícia, Indicadores)

"Matemática: Não é adotado livro didático específico, a professora se baseia em alguns exemplares. A aula se baseia praticamente em fazer exercícios no caderno e na lousa. Os alunos são chamados à lousa para fazerem os exercícios, mas geralmente ficam "esquecidos" por lá. Os que têm dificuldade nem sempre são ajudados pela professora, que está fazendo outras atividades, e quando os ajuda, é de forma a fazer com que eles terminem mais rápido, sem se importar muito se entenderam ou não. Grande parte dos alunos esperam os exercícios ficarem prontos na lousa e apenas copiam, poucos são os que acabam entendendo mesmo.

Português: É usado um livro da coleção Mundo Mágico. Os alunos fazem leitura individual e em voz alta dos mesmos textos várias vezes. Depois são feitos os exercícios dos livros no caderno.

Estudos Sociais: É feita leitura dos textos (do Livro didático Estudos Sociais 1o. grau, D'Olim Marote)(como em Português) e cópia de alguns textos trazidos pela professora em algumas aulas. São usados outros materiais como: mapa mundi, globo, etc.

Ciências: Não é adotado livro didático. A professora traz textos sobre o assunto da aula e passa na lousa ou dita.

Educação Artística: Não há livro didático. Os alunos fazem trabalho com materiais trazidos de casa (sucatas), pinturas a lápis, gouache, argila, etc. Há grande variedade.

Educação Física: Se diferencia do recreio apenas pela presença da professora que pode liberar a quadra para as crianças" (Solange e Patrícia, Indicadores) (grifo nosso).

O texto registra o trabalho pedagógico tal como foi apreendido num primeiro momento: como é tratado o conhecimento nas diferentes áreas; o aprisionamento do trabalho ao livro didático, em Língua Portuguesa e Estudos Sociais; o trabalho nestas áreas reduzido à memorização a partir da cópia, ditado e repetição. Em algumas áreas como Estudos Sociais, por exemplo, a professora trabalha mais liberta do livro didático, utilizando materiais auxiliares - mapa mundi, globo, textos escritos - mas, encontra dificuldade para organizar o ensino,

e relacionar os conteúdos às experiências de vida dos alunos e à realidade social mais ampla, como um processo de construção de conhecimento pelo aluno, termina propondo, como atividade, cópia dos textos trabalhados.

O relato não esgota, neste momento, o processo de trabalho pedagógico da professora com as crianças; manifesta-se como registro de partes da "aula" com algumas considerações feitas de "passagem" e conclusões para as quais Solange e Patrícia não são apresentados os dados necessários: "a professora nem sempre atende aos alunos que têm dificuldade, e quando os atende é para que terminem rápido as tarefas". Logo em seguida aparece o veredito: "não se importa se aprenderam ou não", Não há uma análise mais cuidadosa e não são citados os dados que permitiram tais conclusões.

A leitura e análise do relatório final, apresentado no 2o. semestre, mostra um registro/retrato mais completo e detalhado, melhor circunstanciado e elaborado mas ainda sem o cuidado de uma análise interpretativa dos elementos do trabalho pedagógico, presentes na prática da professora em sala de aula.

Outros relatos, no entanto, não chegam a apresentar este detalhamento do trabalho pedagógico em sala de aula e apenas descrevem a sequência de fatos em determinado momento da "aula":

"Teve aula de ciências: O sistema solar e a terra.

** ela (professora) conversou sobre o tema;*

** eles (alunos) desenharam em folha sulfite;*

** ela (professora) foi copiando sobre o tema e eles passando no caderno.*

A sala fazia silêncio, ou seja, os alunos se comportaram muito bem; Na quinta feira a aula iniciou por língua portuguesa. Cópia da lição do livro "O Balão azul". Foi feita dobradura do balão.(...)

Observações: não há trabalho em grupo. Ela não consegue controlar a classe para tal. As crianças participam muito bem quando se corrige uns exercícios" (Marta, Relatório II).

Deste registro pode-se apreender a prática da professora, a forma como lida com o conhecimento de Ciências: *conversa, desenho, ditado e cópia* - à semelhança de Língua Portuguesa (que, contraditoriamente, ensinou uma dobradura de balão).

A forma como esta primeira aproximação, com a escola, se realiza orienta as diretrizes que cada uma das alunas vai encontrando, para a elaboração de sua proposta de trabalho e a sua atuação/intervenção.

2.2.2. A prática pedagógica particular como fonte de conhecimento

Uma outra forma de relação do alunos com a realidade da escola se dá através da observação, análise e reflexão sobre a própria prática no momento do estágio, a partir de uma vivência inicial com o trabalho desenvolvido pela professora da classe. Os relatos apresentam um conteúdo e forma diferentes daqueles observados no segmento anterior.

"Estamos fazendo estágio em uma 4a. série de 27 alunos sendo 2 repetentes. A classe, pelo que pudemos observar, não apresenta sérios problemas de indisciplina. A professora tem a constante preocupação de manter os alunos sempre sentados e em silêncio. As atividades são mecânicas e repetitivas, acreditamos que isto se dê devido ao uso do livro didático, o qual não traz exercícios reflexivos. A nossa expectativa em relação a uma 4a. série era de encontrarmos alunos repetentes em maior número e por isso mais velhos, mas isto não ocorreu.

Ao pensarmos em um trabalho a ser desenvolvido neste estágio resolvemos optar por um trabalho que desenvolvesse mais o aspecto reflexivo em sala de aula. Seria um trabalho alternativo, isto é, que saísse dos livros didáticos, proporcionando dessa forma opções tanto para o professor quanto para o aluno" (Luciana e Liliana, Relatório I)(grifo nosso).

O relato registra como nestes primeiros contatos, é possível realizar aproximações teóricas - "atividades são mecânicas e repetitivas, *acreditamos que isto se dê devido ao uso constante do livro didático*" -, confirmar/negar as percepções e concepções iniciais - a expectativa, não confirmada, de encontrar alunos repetentes em uma classe de 4a. série - e a partir da identificação dos problemas da realidade projetar sua intervenção em sala de aula com aquela classe, tendo um horizonte claro, já nesta etapa do estágio: fugir da determinação do livro didático, provocar mudanças no processo pedagógico, no professor da classe e nos alunos. Na elaboração da proposta de trabalho, a questão da disciplina/indisciplina,

identificada como um problema, mereceria um destaque especial a ser trabalhado com a classe.

Este primeiro momento do estágio é entendido como estudo e prática, momento de estabelecer laços com a professora, com as crianças e entre a professora e o trabalho que pretendem desenvolver:

"Após 6 aulas observando a sala de aula (professora e alunos) decidi levar uma poesia e propor-lhes uma atividade. Esta atividade consistiu na leitura, individual e silenciosa, da poesia "OU ISTO OU AQUILLO" de Cecília Meireles, seguindo da interpretação desta, também individualmente. A seguir, os alunos reuniram-se em grupos de 4 onde discutiram diferentes formas de interpretação que apareceram. Depois produziram um texto, em conjunto, sobre a poesia. Para finalizar esta atividade, distribuí cartolinas e revistas para os grupos ilustrarem seus textos. Descrevi a atividade acima pois foi partindo dos resultados que obtive através dela que tracei meu plano de estágio (inicial) (...)" (Priscila, Plano de Trabalho) (grifo nosso) .

"Depois do 1o. contato com a professora, pude perceber que ela encontrava-se muito insegura quanto ao desafio que possuía, já que ela nunca havia trabalhado como professora. Então, direcionei o meu primeiro momento do estágio para o estudo e esclarecimento de algumas dúvidas junto com ela. Na verdade dentro da prefeitura existe uma estigmatização quanto a uma proposta de educação construtivista, não de forma negativa, mas muitas vezes como a proposta "salvadora", o que sem dúvida permeia caminhos conflitantes e muitas vezes contrários aos que a proposta nos oferece; são as dúvidas e os mal entendidos. Fomos eu e a professora a uma palestra em S.Paulo e procuramos discutir um pouco por quais caminhos anda o construtivismo e o que o separa do não construtivismo não de forma preconceituosa, mas na tentativa de resgatar, com a professora, qual seu objetivo na alfabetização daquele grupo de crianças. A avaliação deste primeiro momento poderia ser mais produtiva se tivéssemos mais tempo para nos encontrarmos" (Mará, Plano de Trabalho)(grifos nossos).

Nestes dois relatos percebe-se a preocupação de Mará e Priscila em registrar o caminho particular percorrido em seu trabalho e os compromissos pessoais com a escola, uma realidade que, em determinado momento, passa a fazer parte do universo de suas preocupações.

Priscila destaca ainda seu caminho, afirmando que, a partir dele foi possível traçar o plano de estágio inicial, identificando, já no momento seguinte, os problemas encontrados em suas primeiras aproximações com a realidade da escola:

"O resultado da atividade foi muito amplo, mostrando desde problemas ortográficos, dificuldades na interpretação de textos, falta de atenção até problemas particulares, questões sobre sexualidade e interesses pessoais. Partindo destes "dados" resolvi trabalhar a produção de textos escritos com os alunos, com o objetivo de fazer estes lerem e escreverem" (Priscila, Plano de Trabalho).

No caso de Mará, o desenvolvimento do trabalho significou o envolvimento pessoal com uma proposta teórica - o construtivismo - sobre o qual ela tece suas críticas, a partir de uma experiência anterior como professora de 1a. série. O tempo inicial na escola, destinado a observar a prática da professora e alunos, permitiu, nos dois casos, estruturar um trabalho com a classe a partir da crítica do exercício do próprio trabalho e da reflexão sobre a prática pedagógica. A identificação dos problemas vivenciados na atividade prática e sua problematização passa a ser o ponto de partida e, também, momento de concepção da proposta de trabalho (Saviani, 1984:74).

Constato, principalmente no trabalho de Priscila, a ausência de aproximações teóricas, de tentativas de explicação dos problemas encontrados nesta fase do trabalho. Detecto vestígios de certo ativismo pedagógico, pois não identifico uma preocupação maior com a sistematização e explicação dos "dados" a que se refere e dos caminhos teóricos e práticos que percorreu para chegar à proposta. Com muita resistência para o relato, deixa de registrar fatos importantes do cotidiano da escola - a relação da direção com o conjunto dos professores; os encontros gerais do período que se iniciavam com o Hino Nacional, momento em que a direção fazia preleções aos alunos e professores; as interrupções frequentes da aula pela direção; e a falta de preparo da professora para lidar com a classe - elementos da prática social que passam a orientar o desenvolvimento e os caminhos de seu trabalho com as crianças.

Outro ponto de partida para a reflexão sobre o processo de trabalho pedagógico e seus determinantes na escola e em sala de aula é a prática docente dos próprios alunos da Pedagogia. No entanto, o que se observa, com certa frequência nestes casos, é o aprisionamento do trabalho de ensino aos esquemas mais formais do planejamento escolar, ao menos na questão relativa ao conteúdo do conhecimento das diferentes áreas de 1a. a 4a. séries.

Célia é professora de duas classes de 3a. série, responsável por Estudos Sociais e Matemática. Quando solicitada a explicitar os caminhos de seu trabalho encontra dificuldades para ultrapassar o relato meramente descritivo:

"Nas 3as. séries os professores trabalham por área. Na prática as crianças têm quatro professores: dois que dividem as matérias Matemática, Português, Estudos Sociais e Ciências; uma de Educação Artística e outra de Educação Física.

A escolha das matérias entre os professores que trabalham por área foi feita com base na afinidade do professor com a matéria e levando em conta sua formação acadêmica.

(...)

Em cada classe há 30 alunos, sendo aproximadamente quatro de cada classe repetentes.

A disciplina não é um problema muito sério, porém às vezes é difícil conseguir a atenção da classe toda, especialmente nos períodos após as aulas de Educação Física e Educação Artística.

O planejamento anual foi elaborado durante o mês de março e retomado em abril. Ele deveria ser fruto da discussão de todos os professores envolvidos com as 3as. séries, mas devido a divergências teóricas acabou sendo resultado do trabalho de apenas duas professoras.

Nessas classes (de 3a. série) não é usado nenhum livro didático pelas crianças, sendo que os professores preparam textos mimeografados ou as crianças copiam da lousa. Além dos textos as professoras usam outros materiais em suas aulas, alguns da escola, mas na maioria do próprio professor.

Devido à fragmentação das matérias que ocorre no trabalho dividido por área, é um tanto difícil a integração das áreas. Ela ocorre de modo mais ou menos informal, durante conversas com os alunos e exposições do professor.

O aluno é avaliado através de provas e de todos os seus trabalhos individuais ou em grupos, além da sua participação na sala de aula durante exposições do professor e correções das atividades. (Célia, Indicadores, grifos nossos).

A reflexão sobre a própria prática é um ato difícil de ser concretizado. Porque não usa livro didático e prefere a cópia de textos mimeografados? É possível haver integração "mais ou menos informal" entre as áreas? Quais as implicações do processo de avaliação que adota para a formação de seus alunos? Que relações de poder estão aí implícitas? Que relação há entre este processo e a aprovação/reprovação? No seu relato percebe-se um distanciamento da realidade cotidiana da escola, quando referindo-se a si mesma descreve a ação na 3a. pessoa - "os professores trabalham por área", "as professoras usam outros materiais". Seria este distanciamento um indicador das dificuldades (reconhecidas por ela em outro momento) de refletir sobre a própria prática ou a necessidade de afastamento do objeto para apreendê-lo? O registro revela uma escola onde o ensino, fragmentado, termina dividindo, também, o seu trabalho e o conhecimento da criança.

2.2.3. O trabalho alternativo como fonte de conhecimento

Uma outra forma de aproximação dos alunos com a realidade da escola se dá a partir das **indagações e questionamentos** que se transformam em **investigação** sobre a prática docente da professora da classe. A prática pedagógica alternativa, não convencional, em algumas das classes de estágio, desafia as alunas na direção da investigação dos elementos que constituem esta prática, a qual passa a ser o eixo condutor do trabalho a ser desenvolvido na escola durante o semestre.

"As aulas da professora da classe têm uma característica bastante particular quanto à participação do aluno e a integração de sua vida cotidiana no processo ensino-aprendizagem.

As idéias que vão surgindo no decorrer das aulas (seja dos alunos, da professora ou de qualquer outra pessoa) são valorizadas e enquanto trouxeram questionamentos continuam em pauta (...). (...) o objetivo central era o estudo da relação centro-periferia mas as próprias crianças enriqueceram tais eventos com perguntas sobre as mais diversas coisas. A passagem por uma ponte, o questionário para os moradores do bairro, o caminho até o bairro, passando por sítios e tendo que desviar de animais, tudo isso não poderia ter sido demonstrado com toda clareza dentro da sala de aula" (Adriana, Relatório I).

Destes primeiros contatos vão emergindo elementos de análise dessa prática da professora, elementos que vão se transformando em hipóteses a serem estudadas e pesquisadas no decorrer do estágio. A prática da professora é criadora? Que elementos do trabalho pedagógico permitem caracterizá-la dessa forma? Em que sentido rompe com os modelos tradicionais de aula e de organização do trabalho pedagógico com a classe? Como é tratada a relação da criança com o conhecimento? Está presente, nesta forma de trabalho, o risco de banalização ou simplificação do conteúdo trabalhado? Como é equacionado o tempo para o trabalho das crianças em sala de aula? Como o conjunto da escola e em especial os professores das séries imediatamente anteriores e posteriores convivem com esta forma de trabalho não convencional ou alternativo? Como a professora vê o seu trabalho no conjunto do projeto educacional da escola? Estas são perguntas que permanecem constantes sobretudo no trabalho das alunas.

"O estágio teve início no dia 18 de março. Neste 1o. dia tudo correu sem problemas. É claro que neste 1o. dia eu ainda não conhecia ninguém e eu me sentia era um objeto extremamente estranho e curioso para aquela 3a. série B. Segundo a professora, controlar a disciplina nessa classe é muito difícil devido aos professores anteriores que eles tiveram.

A primeira aula da 4a. feira é de Educação Física o que na minha opinião é muito bom, pois eles deixam um pouco fora da sala de aula a energia e agressividade que carregam durante todo o dia. É bom ressaltar que a clientela referida mora em um bairro extremamente pobre e violento e que portanto carregam esta bagagem desde que nasceram" (Vânia, Relatório I) (grifos nossos).

"Após alguns dias de observação em sala de aula consegui perceber e identificar alguns determinantes para a minha atuação no estágio:

** a dinâmica de aula utilizada pela professora;*

** a maneira pela qual os alunos se comportam face a aprendizagem e a postura da professora;*

** problemas físicos e sociais da escola."*

A professora não se utiliza de métodos tradicionais de atuação em sala de aula. O conteúdo é passado na maior parte do tempo através de diálogo com os alunos ou trabalho em grupo. Raras vezes aulas expositivas são dadas" (Vânia, Relatório II, grifos nossos).

A presença constante, o contato sistemático com a realidade da escola é um elemento importante que orienta o "olhar" do aluno para "partes" dessa realidade que chamam sua atenção e para as quais ele vai dirigir seu trabalho. Neste caso, o que chama a atenção é a realidade violenta em que essas crianças vivem, condição de vida que as leva a serem violentas e "indisciplinadas" também e sobretudo na escola. Mas as relações estabelecidas e as alternativas propostas para lidar com o problema - a aula de Educação Física e o horário em que está situada - mostram a dificuldade de Vânia, e talvez da professora, tanto do ponto de vista teórico quanto prático - ao deixar de registrar que a "indisciplina" é criada pela forma como se organiza o trabalho pedagógico em classe ("*controlar a disciplina é difícil devido aos professores anteriores que eles tiveram*") - para lidar com estes problemas que identifica na classe, neste momento inicial. As questões que orientaram o comentário - "*o conteúdo é passado através de diálogos e através de estudo em grupo*" - revelam preocupação com as questões unicamente metodológicas em uma realidade marcada pela violência e agressividade.

Essa primeira aproximação das alunas, no momento do estágio, com a realidade da escola e com o trabalho pedagógico não convencional, se dá, também, de uma forma mais sistematizada e organizada, quando manifestam suas concepções particulares sobre o processo de trabalho pedagógico da professora:

"A partir do que foi observado nos primeiros contatos em sala de aula, constatei que a professora está trabalhando os primeiros passos da alfabetização: as letras do alfabeto (cursiva maiúscula e minúscula), e as vogais em separado " (Estela, Plano de Trabalho).

A forma de trabalho com a alfabetização permitiria a Estela questionar a "linha tradicional" e a "linha construtivista" da professora.

"Nesses dois meses de estágio já aprendi muito, e de fato, como pretendia, estou conhecendo um trabalho de alfabetização (...). Nas minhas primeiras observações, tive a impressão de que sua postura e, portanto, o seu trabalho era totalmente tradicional: os alunos reproduziam os exercícios mecanicamente nos cadernos

(cópia), parecendo muito com treinamento e memorização de letras, sílabas e palavras. Mas agora, conhecendo o andamento do processo e não só um fragmento inicial, devo reconhecer que em determinado momento ela também trabalha na linha construtivista" (Estela, Relatório I, grifo nosso).

A identificação das "fases" seguidas pela professora no processo de alfabetização, levaram Estela a fazer a afirmação de que **"ela também trabalha na linha construtivista"**. A descrição é feita com detalhes, no relatório, e foi possível a partir da observação mais constante e rigorosa - após **"dois meses de estágio"**, em que a aluna pôde conhecer o processo de trabalho e não apenas fragmentos iniciais do mesmo. As implicações e coerência, de tais afirmações, no contexto do trabalho de Estela, serão objeto de análise quando da discussão do trabalho das alunas na escola, no próximo item. Reafirmamos, neste momento, o cuidado com que fez a análise e as afirmações realizadas.

Destaco, deste relato, a importância da aproximação das alunas com o trabalho pedagógico real. Como em vários outros trabalhos, há tentativas de descrever o processo de **avaliação**⁷⁸ de maneira mais detalhada, permitindo apreender a dinâmica das relações entre professora e crianças e o tratamento dado ao conhecimento escolar:

"Avaliação. Não há atendimento individualizado. Só elogios individualizados ou críticas.

** Ela aplica provas, fazendo um tipo de "apostila" em que inclui o cabeçalho, cópias, ditados, separação de sílabas, etc., incluindo os "xerox" de matemática.*

** O aluno "participa" fazendo os exercícios, copiando da lousa sem poder conversar muito, levantar muito e "mostrar" para o colega. Não há quase que nenhum espaço para o questionamento, sugestão, opinião, etc.*

** Não ocorre o estímulo à criatividade. Tudo é rigorosamente dirigido. Até para o desenho e pintura ela estabelece um modelo e faz o aluno segui-lo.*

** Há um rígido controle de disciplina incluindo ameaças de reprovação. É comum ameaçar não permitir a entrada do aluno na aula seguinte sem a mãe ou o pai. É comum escrever no caderno do aluno que este não fez a lição, conversou muito, etc.*

- * Não ocorre nenhuma forma de estudo coletivo.
- * A avaliação não tem retorno para o aluno nem ocorre nenhuma forma de discussão sobre ela" (Estela, Indicadores).

No relato de Estela aparece, além da descrição detalhada da prática pedagógica da professora, o questionamento sobre a avaliação. Não há, no entanto, relação entre os diferentes dados e fatos descritos e não se evolui para uma análise objetiva das práticas avaliativas - provas, cópia, ditado - e do papel que desempenham como mecanismos de evasão, seleção e eliminação das crianças da escola.

Por exemplo, o rígido controle de disciplina e ameaças de reprovação, os bilhetes para os pais das "crianças que não fazem lição", assim como as críticas e elogios individualizados, são instrumentos dos quais o professor se utiliza concretamente em sala de aula, não apenas com o objetivo de avaliar e redirecionar seu trabalho, como poderia parecer à primeira vista, mas sim com o objetivo de "acumular" dados que lhe permitem, ao final do ano, selecionar os "mais aptos" para a série seguinte. Observa-se, ainda, o estímulo à competição, à individualização da aprendizagem, a ausência do trabalho coletivo - como se os conhecimentos fossem propriedade privada e não construídos pelo homem (Enguita, 1985:256).

3. DE COMO AS ALUNAS SE APROXIMARAM DA ESCOLA

Pode-se constatar que os primeiros contatos com a escola ajudam as alunas a se aproximarem do trabalho pedagógico e dos elementos que o constituem - os conhecimentos e conteúdos trabalhados, as formas de organizar as atividades em classe, o processo de avaliação. A descrição de momentos do mesmo - relação da professora e dos alunos com o conteúdo, formas de trabalho com as crianças, avaliação formal ou informal e problemas materiais da escola - nos mostra os diferentes caminhos possíveis para uma aproximação com o objeto

de trabalho e estudo do professor/pedagogo e o trabalho pedagógico escolar, no momento dos Estágios.

São inúmeras as possibilidades que se abrem para o processo de formação de nossos alunos, quando criamos condições de aproximação mais intensa e constante dos alunos com a realidade da escola pública e do ensino de 1o. e 2o. graus⁷⁹. A análise e discussão dos problemas emergentes, neste momento da prática de ensino e dos estágios, trazidos para o interior das diferentes disciplinas pela inserção de nossos alunos no processo de trabalho pedagógico desde o início do seu processo de formação, permitiria tratarmos de forma articulada e indissolúvel teoria e prática, aprofundando prática e teoricamente a compreensão dos problemas da escola e dos determinantes do trabalho pedagógico.

As primeiras aproximações das alunas com a realidade da escola trouxeram questões como *as condições de trabalho do magistério, atuação política e sindical (Silvana, Solange, Patrícia), violência e resistência (Priscila, Vânia), mecanismos de degradação do trabalho do professor e processo de proletarização organização dos alunos e democratização da gestão da escola (Marta), fragmentação e interdisciplinaridade (Regina), trabalho pedagógico e processo de construção de conhecimento (Luciana, Adriana, Mará e Liliana), trabalho coletivo e conhecimento escolar, avaliação (Estela) e mecanismos de exclusão/seleção, entre tantos outros.*

Estas formas particulares de aproximação dos alunos com o objeto de estudo e trabalho - sala de aula/trabalho pedagógico escolar - constituem-se em elementos do processo de conhecimento que se potencializa, a partir do momento em que os alunos penetram na realidade do trabalho pedagógico que se realiza na sala de aula e na escola.

No entanto, apesar dessa unidade na forma de aproximação e apreensão da realidade da escola e das inúmeras possibilidades que se apresentam, há uma diversidade que garante a particularidade, o caminho pessoal, individual de cada uma das alunas. Pude constatar como a aproximação com a realidade da escola e do trabalho pedagógico que aí se desenvolve é realizada diferentemente pelas alunas, não apenas por que cada escola se constitui de determinada maneira social e historicamente, mas, principalmente, porque cada aluna como sujeito de

⁷⁹ O trabalho da professora Corinta Geraldi com os alunos de Pedagogia, descrito em sua Tese de Doutorado (Geraldi, 1993), indica um caminho que oferece condições de ampliar-se para o curso como um todo.

seu trabalho se projeta com seus valores, percepções e concepções sobre educação e sobre o trabalho pedagógico de maneira particular, objetivando-se no seu próprio trabalho.

Aqueles que trabalham cotidianamente na escola pública e conhecem suas mazelas sabem que conviver com tal realidade nem sempre é um ato prazeroso. Assim, esta convivência pode levar ao desafio ou ao desânimo, dependendo do projeto político e pedagógico individual e das concepções que cada aluno constrói, para si, das possibilidades de transformação da sociedade, do papel da escola neste processo e do papel do seu trabalho, de sua práxis, num projeto histórico mais geral.

As alunas revelam essa diversidade, não apenas na forma de se apropriarem da realidade, de se relacionarem com seu objeto de estudo e com os fatos do cotidiano mas, principalmente, na forma como se comprometem teórica e praticamente com ela, pelo seu trabalho.

Parece de bom senso reconhecer que as diferenças são manifestações das condições subjetivas - as condições de envolvimento pessoal com o processo de formação, a forma como lidaram com os conhecimentos teóricos durante o curso, os compromissos profissionais, as opções político pedagógicas de cada uma das alunas para com a escola, o ensino de 1a. a 4a. série, a educação e a forma de perceber seu trabalho docente na perspectiva da confirmação ou transformação das condições adversas em que ele se realiza. Os relatos e as manifestações mais abertas de algumas alunas, desvelam também este lado singular:

"Para mim, especialmente, era uma alegria poder provar que é possível, viável e pode ser muito gostoso e produtivo o trabalho alternativo e portanto, criativo, realizado em qualquer área do saber (...) Esta oportunidade significa a possibilidade de confrontar a teoria e a prática, efetuando as relações que se façam necessárias, refazendo, repensando, aprimorando e possibilitando que pessoas possam beneficiar-se destes conhecimentos" (Liliana, Texto de estudo).

Mas, por uma questão de fidelidade ao real que se revelou no processo de trabalho com o curso, durante o ano de 1992, do confronto, das dúvidas e angústias compartilhadas com cada uma das alunas, acredito ser

possível afirmar que as semelhanças presentes nas dificuldades em realizar as aproximações teóricas, de apreender em sua totalidade os problemas da escola e de compreender o trabalho pedagógico escolar, neste momento inicial, são dadas principalmente pelas condições objetivas, resultantes da forma como se dá o processo de formação de nossos alunos - a teoria colocada em primeiro lugar e distanciada da prática - separando o sujeito do objeto a conhecer. Esta dicotomia entre teoria e prática não possibilita a reflexão e interação dos diferentes cursos com a realidade, dificultando, aos alunos, a apropriação e elaboração do conhecimento necessário ao seu trabalho profissional.

Interferem ainda neste processo as condições em que se desenvolve o trabalho de estágios nas escolas públicas: a disponibilidade da escola e dos professores para com os estagiários, os horários da aula muitas vezes interrompidos por atividades mais gerais da escola, faltas dos professores, entre outras.

Ao retomar, para análise nesta tese, as produções das alunas, os problemas que registram e os que deixam de registrar, as dificuldades que enfrentam na elaboração de suas aproximações teóricas, bem como seus questionamentos implícitos na forma do registro e do relato, retornavam também vários questionamentos: como são tratados os problemas da prática, do trabalho pedagógico escolar durante a trajetória curricular do aluno? Como o curso trabalhou estes problemas, em particular, e o trabalho pedagógico, em geral, do ponto de vista de suas relações e das explicações teóricas? Que relações os alunos são chamados a estabelecer entre a realidade que observam e vivenciam, em vários momentos de contato com a escola pública, e o seu trabalho de construção teórica nas disciplinas?

As possibilidades estão criadas pela nova estrutura curricular que coloca o trabalho docente como objeto de trabalho no curso, através da introdução de disciplinas práticas que acompanham os alunos durante toda sua trajetória curricular. No entanto, só se transformarão em realidade se coletivamente assumirmos uma postura, em relação à produção de conhecimento, que impregne a organização curricular como um todo e o próprio trabalho docente na graduação e não se reduza à introdução de disciplinas práticas na grade curricular. Esta postura implica em colocar ênfase no trabalho docente como base da formação e fonte de conhecimento sobre a escola e a sala de aula e na pesquisa como meio de produção de conhecimento e intervenção na prática social (CONARCFE, 1990).

A PROPOSTA DE TRABALHO DO ALUNO PARA A ESCOLA DE 1o. GRAU: possibilidades e realidade

O conteúdo e a forma que cada plano de trabalho particular assume é, em parte, resultado da maneira como as alunas se relacionam com a escola desde o início do seu curso de Pedagogia e mais especificamente no estágio, bem como das primeiras aproximações que realizam com a totalidade do trabalho pedagógico, como acabamos de analisar. Em cada proposta de trabalho se manifestam, também, as condições teóricas e práticas que lhes permitem relacionar os conhecimentos (teóricos) das diferentes disciplinas do curso com a realidade educacional (prática) vivenciada na escola. Assim, percorreremos na presente etapa deste estudo as diferentes propostas, definidas pelas alunas, e sua materialização nas condições concretas das escolas e das salas de aula, quais sejam:

- 1. as propostas para o trabalho na escola, os relatórios e nossos comentários registrados e discutidos coletivamente : elementos de reprodução e/ou superação das práticas pedagógicas atuais;*
- 2. a avaliação e revisão que as alunas realizam de suas próprias concepções teóricas a partir da prática, bem como a análise dos limites de seu trabalho;*
- 3. manifestação das professoras das classes sobre o trabalho pedagógico escolar;*
- 4. o movimento do trabalho de estágio durante o semestre entendido como a reflexão realizada e a volta ao trabalho pedagógico.*

Estas análises têm por objetivo apreender, das diferentes produções, as manifestações que permitirão responder a uma das questões colocadas para a pesquisa: *"as condições e concepções de trabalho presentes na Prática de Ensino e Estágios permitem compreender a dicotomia teoria versus prática encontrando formas de lidar com ela no momento dos estágios?"*

Na análise dos diferentes planos de trabalho, relatórios, registros das "aulas", avaliações, leituras e falas das professoras das classes de estágio, as seguintes indagações orientaram minha leitura do trabalho desenvolvido durante o semestre:

1. *Como se articulam teoria e prática na definição da proposta de trabalho e no trabalho concreto das alunas na escola?*
2. *Que elementos do projeto de trabalho emergem do trabalho das alunas e são problematizados no desenvolvimento da disciplina?*
3. *Há uma preocupação, na dinâmica do desenvolvimento da prática de ensino e dos estágios, em situar o trabalho pedagógico no quadro mais geral do processo de trabalho capitalista?*

Tomei, a partir daí, os elementos que emergiram do trabalho com as alunas de 1992 e da análise dos documentos em torno das seguintes categorias: a) construção da proposta de trabalho; b) trabalho pedagógico e o conhecimento escolar; c) a aula como elemento de análise do trabalho pedagógico, e d) avaliação.

Nesta parte do trabalho são analisados os diferentes momentos do estágio, e o movimento do trabalho das alunas e suas propostas, suas possibilidades e a transformação das mesmas, sob determinadas circunstâncias, em realidade. A identificação de tais condições representa um passo no processo de conhecimento do trabalho realizado na Prática de Ensino e nos Estágios, pois nos permite identificar os limites para a transformação dessas possibilidades - que imaginamos existir - em realidade. *Possibilidades que transformam-se em realidade não em qualquer momento, mas somente nas condições determinadas que são um conjunto de fatores necessários à realização da possibilidade* (Cheptulin, 1982:340).

1. O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA DE TRABALHO

O processo de elaboração das propostas de trabalho tem características muito peculiares, à medida que é parcialmente determinado pelo modo como cada uma das alunas se aproxima da escola, tal como analisamos no Capítulo anterior. Na análise das diferentes propostas e do trabalho realizado buscamos apreender o movimento de cada uma das alunas em direção a esta construção pessoal, particular, que é o seu estágio, realizado em classes de 1a. a 4a. séries das escolas públicas a partir da aproximação com a escola e o trabalho pedagógico. Buscamos, também, identificar a compreensão que têm do projeto político-pedagógico, que se expressa na concepção de educação, de ensino e de sociedade, que se manifesta nas propostas de trabalho que elaboram.

A idéia de Plano de Trabalho provoca, às vezes, a formalização da proposta de trabalho. Algumas alunas reproduziam, na forma e conteúdo da proposta, os esquemas usuais dos planejamentos de ensino. Nesta primeira proposta, Célia, professora de duas classes de 3a. série das áreas de Matemática e Estudos Sociais, assim se referia ao Planejamento Escolar: objetivos gerais, objetivos específicos, conteúdo e avaliação. Os objetivos para as diferentes áreas seguem o mesmo procedimento da área de Estudos Sociais, tomada como exemplo:

"Desenvolver a observação da criança de modo que esta ultrapasse sua realidade concreta para atingir um referencial mais amplo no tempo e no espaço, transpondo o diretamente conhecido e diversificando sua compreensão do ambiente físico e social. Desenvolver suas habilidades intelectuais, de estudo e participação em grupos, bem como do pensamento crítico" (Célia, Plano de Trabalho).

Seguiam-se uma série de Objetivos específicos "compreender o conceito de município e de comunidade", "reconhecer como ocorreu o movimento contra o domínio português no Brasil-colônia", e definição do Conteúdo principalmente como uma série de datas comemorativas - Dia do índio, 1o. de Maio, Descobrimento do Brasil, Tiradentes, etc. As observações iniciais referentes a esta proposta questionaram a forma esquemática do planejamento, organizado de acordo com as orientações dos órgãos técnicos do sistema de ensino. Vencidas as

dificuldades iniciais na descrição e análise de sua prática e do trabalho com as crianças em sala de aula, a proposta é retomada da seguinte maneira:

"Em Estudos Sociais procuro trabalhar o conteúdo (no caso da 3a. série - O Município) à partir da realidade que meus alunos vivenciam. Assim, não falo do município como algo genérico, mas parto do município de Campinas, onde meus alunos moram, seus pais trabalham, fica a escola que frequentam. O fato do bairro estar localizado próximo do limite com outra cidade, enriquece o trabalho, pois fica muito claro a noção de limite de município, municípios vizinhos, além de base para comparação de municípios. O conteúdo está estruturado assim:

- Diferentes formas de viver (zonas urbana e rural - bairros e centro);
- Aspectos geográficos do município (clima, relevo, vegetação);
- Diferentes formas de trabalho (setores econômicos);
- História do município e grupos étnicos que habitam nele.

Para desenvolver tal conteúdo utilizo além de textos, mapas e globo terrestre para mostrar a localização e a relação de Campinas com os outros municípios, sua inserção no Estado de São Paulo, no Brasil e no mundo. Uso também pesquisas em livros e revistas, além de entrevistas para que as crianças tragam subsídios para nossa discussão em classe. Dessa forma, a "lição de casa" acontece quando precisamos de uma pesquisa que nos traga esses subsídios para a sala, o material é lido e discutido nos grupos formados pelas crianças (geralmente, 4 por grupo) e organizados de acordo com a proposta (cartaz, painel, texto) depois os grupos expõem para a classe suas conclusões, as quais discutimos, e formulamos um texto coletivo".

(...)

Na exploração desses conceitos (de Matemática) utilizo materiais concretos (objetos da própria sala de aula/escola e outros materiais mais específicos que produzi durante o curso de Metodologia de Matemática ou que sinto necessidade de produzir agora) e materiais "semi-concretos" (desenhos e algarismos que podem ser manipulados)" (Célia, Plano de Trabalho).

A relação dos alunos com o trabalho assalariado, vinculado a determinada escola, situado em tempo e espaço determinados, revela algumas particularidades. Assim, no relato de Célia, pode se perceber um domínio maior da situação da sala de aula e do próprio trabalho, a utilização da pesquisa dos alunos para organizar as atividades em grupo e a sistematização do conhecimento em um texto coletivo.

Na avaliação final, Célia realiza uma crítica à organização do processo de ensino da escola e ao seu próprio planejamento que considera bastante tecnicista:

Foram copiados os planejamentos dos professores (inclusive o meu) e não houve uma discussão sobre sua adequação e como fazer um planejamento que reflita melhor a proposta pedagógica que estamos inseridos, já que considero esse tipo de planejamento (o meu) bastante tecnicista. O mesmo se dá em relação ao Plano Escolar e a proposta pedagógica das escolas" (Célia, Avaliação Final).

Uma das queixas constantes dos alunos de Pedagogia é a falta de "espaço" para discussão de suas práticas docentes, no interior do curso e das diferentes disciplinas, práticas que poderiam contribuir para a reflexão pessoal e coletiva como ponto de partida para uma análise da própria prática. Este equívoco, bastante comum, na maneira de tratar o trabalho dos alunos, repetiu-se também em relação ao trabalho de Célia. Foram poucas as oportunidades em que emergiram suas reflexões e análises pessoais sobre o trabalho pedagógico e as alternativas encontradas para enfrentar o cotidiano.

O seu depoimento na avaliação final, revela intenções que não se concretizaram. Ao tomar contato com uma proposta, em que uma aluna do ano anterior sistematizava sua própria experiência⁸⁰, afirma que "*ficou mais clara (a idéia de proposta de trabalho)*". Suas dúvidas e incertezas, entretanto, não seriam amenizadas, apenas, com a leitura do texto e uma "oficina de trabalho" sobre a proposta em questão.

"Porém não consegui sistematizar de modo claro minha própria prática em sala de aula. De certa forma, nunca havia pensado em fazê-lo e senti falta de um referencial teórico mais profundo(...) Também não tive oportunidade de relatar minha vivência em sala de aula ao grupo" (Célia, Avaliação final).

⁸⁰ Este trabalho é o de Sônia Aranha, "*Relato do Processo de Elaboração do Planejamento - do Teórico para a Prática*", trabalho de curso para a disciplina Prática de Ensino e Estágios Supervisionados, (mimeo), 1991.

Este depoimento confirma o quanto nosso curso e nossas disciplinas estão afastadas, de um modo geral, da prática pedagógica que se realiza na escola pública, seja através dos professores seja através de nossos próprios alunos trabalhadores. Eu mesma não consegui fazer com que o curso fugisse à regra.

A tentativa de ruptura com as formas mais burocratizadas do trabalho pedagógico, expressa nas ressalvas feitas por Célia, nem sempre é uma tarefa fácil. É freqüente a queixa dos professores em relação à avaliação e às cobranças que a escola, personificação das normas burocráticas do Estado, realiza, auxiliada pelos pais.

Para algumas alunas, a própria prática e as concepções teóricas que a orientam constituem ponto de partida para um trabalho que arrisca caminhos alternativos, tal como está registrado na proposta de Mará:

*" O trabalho a ser realizado na 1a. série B deverá percorrer, a grosso modo, os princípios do trabalho que desenvolvi com uma 1a. série no 2o. semestre de 91 quando assumi como professora efetiva na rede Municipal de ensino de Campinas. Dessa forma, poderei estar avaliando e reelaborando minha prática, quanto à coerência teórica em que ela se baseia.
(...)*

Retomando os registros da primeira aproximação de Mará constato sua preocupação com a proposta "construtivista":

O segundo momento do estágio deverá ser com os alunos, mais diretamente, desmistificando os mistérios da língua através do trabalho em grupo.

Porque o trabalho em grupo? Porque no momento em que as crianças trabalham juntas elas necessariamente devem se comunicar e esta é sem dúvida uma das funções da língua. Mas principalmente porque são capazes de esclarecer as dúvidas dos colegas, as suas dúvidas com os colegas, estruturando o seu pensamento e linguagem, ou seja, na medida que "falo" além de me comunicar com o outro, reflito sobre o que digo estruturando meu pensamento. A criança deve perceber que ela pode (e deve) ousar com hipóteses sobre sua língua. E principalmente que a apreensão da organização da língua não é um dever, mas um direito de todo cidadão, um direito de ler o mundo" (Mará, Plano de Trabalho) (grifo nosso).

Esta mesma perspectiva orientava a proposta de trabalho de Estela:

"Este projeto parte de uma concepção construtivista de Educação, onde a criança é vista como o sujeito no processo de aprendizagem, ou seja, ela mesma constrói o conhecimento sob a orientação do professor e na sua interação com os colegas. Isto porque toda criança é inteligente, tem um grande potencial de descobrir, conhecer, aprender, num processo em que elabora hipóteses e faz tentativas para resolver os problemas e dificuldades. É por isso que nós, educadores, devemos trabalhar voltados para os objetivos de estimular a criança a pensar, a descobrir e a construir conceitos na sua interação com o objeto de conhecimento, criando condições e propondo atividades que viabilizem e garantam a realização destes objetivos" (Estela, Plano de Trabalho).

Já no início do trabalho, estão explícitas a concepção de educação e de ensino, o projeto político-pedagógico de ensino e de relações de aprendizagem, concepções produzidas e construídas não apenas na trajetória individual e particular pelo curso, mas, principalmente, através da experiência docente concreta, no caso de Mará e do envolvimento mais direto com iniciação à pesquisa, no caso de Estela. Ainda que se possa questionar os fundamentos construtivistas expressos na proposta de Estela (concepção construtivista de educação e não teoria construtivista) as questões abordadas expressam uma determinada forma de entender a relação teoria/prática. Senão vejamos.

Mará fala em "coerência teórica" na qual se baseia sua proposta e em sua relação com a experiência docente anterior. Na busca de fundamentação teórica ambas as propostas recorrem à linguística e à psicologia - o construtivismo - como elementos orientadores para as atividades práticas propostas.

O questionamento da fundamentação de cada proposta constituía-se em uma constante na dinâmica do curso. Destaca-se, ainda, a necessidade de que cada aluna buscasse elaborar uma proposta alternativa de trabalho com a classe e a importância de que se constituísse efetivamente em alternativa capaz de romper com o "já existente" e que não fosse apenas um conjunto de inovações as quais, em última análise, reproduzem as idéias de "propostas prontas" ou "pacotes" educacionais elaborados, sem qualquer contato com a realidade prática (Gouveia, 1992).

A análise das propostas e as discussões em classe destacavam sempre a necessidade de explicitação do projeto político pedagógico que orienta a prática individual de cada uma das alunas . Na discussão, me orientava pelas seguintes questões:

"... fundamentando-a do ponto de vista da língua e da produção linguística da criança. As atividades que você propõe são todas baseadas em uma proposta teórico-metodológica, que refletem uma concepção de ensino e de linguagem. No entanto, esta compreensão será suficiente para explicar o que acontece na escola e direcionar uma proposta alternativa? Por exemplo, em relação ao trabalho pedagógico em sala de aula, como poderia ser tratada a questão do trabalho em grupo, da seleção do conteúdo de outras áreas, da avaliação? Não existiria aí uma dimensão sociológica que deveria merecer preocupação? Qual o projeto político - no sentido mais amplo - que orienta o teu trabalho? Explicitando: qual a tua compreensão de escola pública? Que papel está reservado na sociedade às crianças oriundas das classes trabalhadoras e como a escola contribui para reforçar a eliminação e discriminação destas crianças?" (Mará, comentários ao Plano de Trabalho).

Tomemos como exemplo a questão do trabalho em grupo e a construção do conhecimento. A psicologia ou o construtivismo os explicam em sua totalidade? Há uma dimensão social que necessite do apoio de outras ciências e teorias para podermos compreendê-los de uma maneira mais objetiva? Por que recorremos a determinadas teorias ou concepções e não a outras para explicar os fatos e a realidade? Quais são as teorias que informam nosso trabalho particular? Como analisar criticamente as contribuições das propostas alternativas?

A discussão presente nesta análise nos leva a uma pergunta fundamental: - Que projeto político-pedagógico - no sentido mais amplo - orientava os trabalhos particulares? Qual a compreensão de educação, ensino e escola pública é particular a cada aluno? Qual a concepção particular do(s) caminho(s) para a transformação da sociedade? Como os diferentes projetos se articulam, na concepção do trabalho docente, de modo a revelar o papel que está reservado na sociedade às crianças oriundas das classes trabalhadoras para as quais o mesmo se orienta ? De que maneira nossa concepção particular, em relação à organização

do trabalho escolar, contribui para as práticas que reforçam a discriminação e a expulsão/manutenção dessas crianças na escola?

Levantávamos, também, outras questões, indagando sobre a compreensão da organização do trabalho, principalmente daquele realizado em grupo com as crianças:

"Será que o trabalho em grupo contribui apenas para a articulação pensamento/linguagem? Porque as crianças trabalham melhor em grupo? Será essa - a (necessidade de) comunicação - a única explicação? Será que o trabalho em grupo não torna real, na escola, um cotidiano dessas crianças na sua vida fora da escola? Diante desse fato, como pode ser tratado o trabalho em grupo? Como ir além das discussões sobre "combinados"...?" (...) princípios de solidariedade, participação, saber ouvir, saber falar, saber trabalhar coletivamente, tomar decisões coletivas, não são importantes para essas crianças? Como podemos trabalhar essas questões?" (Mará, Comentários ao Plano de Trabalho).

A crítica a esta forma de entender a contribuição da teoria, em relação ao processo de ensino, está presente no próprio trabalho e na avaliação que as alunas fazem do que vivenciaram no estágio e permitiria a Mará tratar esta questão do trabalho em grupo de uma maneira crítica, analisando, ao final, os limites de sua própria prática e suas concepções sobre o "trabalho em grupo".

"Espírito de grupo não pode ocorrer uma vez por semana. A solidariedade não tem hora ou lugar marcado, deve ser trabalhada coletivamente e diariamente. Este trabalho não é fácil. No início as crianças apenas sentam juntas, portanto o que muda é o físico, e posição de cadeiras. Só depois de muito trabalho eles passam a se sentir em grupo. Na verdade a nossa sociedade cobra muito o individual competitivo, o medo do erro, a perfeição, o melhor e o pior e as crianças vem para a escola com padrões de conduta que refletem essa realidade. Durante meu trabalho de estágio, as crianças permaneceram sentados juntos. Eles trabalhavam com muita dificuldade e não gostavam em alguns momentos pois não conseguiam ver-se como parte de um grupo" (Relatório Final Mará) (grifo nosso).

Ao abordar estas questões meu objetivo era problematizar uma forma de pensar, corrente entre os alunos, que se manifesta na supervalorização das formas e métodos em detrimento dos objetivos e das finalidades do trabalho docente, do processo de ensino e da própria função da escola. O **trabalho em grupo** e a temática que o rodeia, principalmente a questão relativa à construção do conhecimento e o **construtivismo**, têm produzido muitas discussões e confusões na área educacional. Entre os alunos, o recurso às teorias psicológicas para explicar o fenômeno educacional é uma constante, talvez, pela predominância da Psicologia e pela ausência de outras formulações. Volto a esta questão posteriormente.

Refletir sobre os determinantes do trabalho pedagógico implica em debruçar-se sobre uma questão de fundo na formação do profissional da educação e do professor de 1a. a 4a. séries: a reflexão sobre seu compromisso na educação das crianças e seu papel na sociedade capitalista. Em outras palavras, implica em refletir sobre o projeto político pedagógico particular de cada aluna e na forma como se articula às questões mais gerais, colocadas pela sociedade no processo de escolarização. As confusões teóricas e práticas a este respeito são muitas e, de maneira geral, os alunos trazem para o momento da prática de ensino as mais variadas experiências e expectativas em relação ao seu trabalho e à sua futura profissão. Há resistência às discussões políticas, rejeição ao aporte teórico de determinados autores por considerar suas posições "muito políticas". Os alunos, muitas vezes, defendem, na prática, posições que rejeitaram teoricamente, assumindo, quem sabe inconscientemente, a inexistente neutralidade do ato educativo e dos métodos e teorias pedagógicas.

Entre as questões mais candentes, com as quais nos debatíamos em sala de aula, estava a concepção de "bom professor", diretamente relacionada à "feminização do magistério" e ao trabalho da mulher. Carregada desde os bancos escolares e talvez reforçada e reconstruída, na trajetória curricular do aluno no curso de Pedagogia, a concepção de "bom professor" revela, também, a maneira como o aluno relaciona, na sua proposta particular, teoria e prática, intenção e realidade. Seu projeto particular objetiva o "*professor modelo*":

"...faz-se necessário um direcionamento deste trabalho a fim de que se consiga atingir objetivos mais específicos que venham ao

encontro da necessidade que eu, como aluna, sinto no preenchimento de lacunas no processo de aprendizado do "ser professor".

No decorrer do meu curso teórico, eu fui tentando juntar vários elementos que na minha opinião são essenciais na formação de um bom professor. Porém, estes me foram colocados de forma desordenada e não me garantiram, de forma alguma, a visão de como seria este "professor modelo" na prática da sala de aula. No entanto, ao iniciar o estágio, percebi que esses elementos que antes eram uma colcha de retalhos, podem existir concretamente e que eu teria chance de visualizar isso em sala de aula.

O processo de conhecimento, onde o professor indica o caminho e tem o aluno como ponto central, levando em conta sua realidade, a sua visão de mundo e por conseguinte os seus valores, engloba todo um arsenal teórico do curso que procura se afastar de um ensino tradicional, onde o professor transmite informações e aos alunos cabe armazená-las" (Adriana, Plano de Trabalho) (grifos nossos).

Adriana desenvolve nesta explicitação de sua proposta de trabalho várias idéias que refletem a compreensão que tem de seu processo de formação. Poderíamos interpretar a "forma desordenada" a que se refere, como a separação entre o curso teórico e a prática da sala de aula. A idéia de "bom professor", de "professor modelo", "que indica o caminho", como meta a atingir na prática profissional, aparece claramente definida nesta proposta de trabalho, e foi provocada, como pudemos analisar no capítulo anterior, pela prática pedagógica diferenciada da professora da classe. Em outras propostas a idéia de "bom professor" também está presente, mas talvez com menor explicitação, oculta sob conceitos de trabalho docente e na forma de julgamento da atuação do professor da classe.

A idéia de "bom professor", que possui suas raízes históricas na concepção da atividade do professor como sacerdócio e como missão, tem encontrado suporte em vários estudos mais recentes, surgidos na esteira do movimento de renovação e revisão da Didática, ao qual nos referimos na Introdução deste trabalho⁸¹.

⁸¹ Veja-se, por exemplo, os trabalhos de André, Marli E.D.A e Mediano, Zélia D. *O cotidiano da escola: elementos para a construção de uma Didática Fundamental*. In: Candau, V.M.F. (org.) *Rumo a uma nova Didática*. Editora Vozes, Ltda., RJ, 1988; Cunha, M.I. *O bom professor e sua prática*. Papyrus Editora, SP, 1989; Libâneo, J.C. *A prática pedagógica de professores de escola pública*. Tese de Mestrado, PUC-SP, 1984.

A crença de que o trabalho pedagógico pode se constituir a partir de uma projeção ideal dos elementos que, em determinadas situações concretas caracterizam o real de ser professor, desconhece as condições históricas em que essa prática foi produzida e é resultado, também, de uma concepção de relação teoria/prática, presente em muitos dos estudos e pesquisas recentes sobre a questão do "cotidiano escolar" ⁸².

Ao comentar o trabalho proposto por Adriana, movia-nos uma preocupação: sua compreensão do trabalho e o projeto político pedagógico, que, em última análise, deveria orientar a sua visão do problema:

"Talvez você possa explicitar melhor tua compreensão do trabalho pedagógico, qual é teu projeto político pedagógico para um trabalho na escola:

** o que você está querendo dizer com "os elementos que são essenciais na formação do professor" que você aprendeu durante o curso.*

** como a tua apreensão dos elementos da prática pedagógica do professor da classe se articulam com essa compreensão teórica sobre a formação do professor" (Adriana, Comentários ao Plano de Trabalho).*

Apesar de, aparentemente, tratar a questão do "bom professor" sob uma ótica idealista, analiso sua maneira de lidar com a contradição que tal situação cria no trabalho pedagógico.

"...assim sendo, observando a prática da professora em sala de aula, pretendo reorganizar toda a teoria aprendida, tentando perceber quais os pontos chaves que permitem à classe esse processo de conhecimento fluído, onde se percebe, nas crianças e na professora, a alegria de serem co-autores e co-participantes do mesmo" (Adriana, Plano de Trabalho).

⁸² Warde questiona esta tendência recente da pesquisa na área educacional: "Se essa tendência, ainda muito recente para dela se afirmar algo decisivo, se afigura positiva porque busca penetrar na escola e se dispõe a ouvir seus agentes a fim de verificar com base em que saber operam na ambiência escolar e da sala de aula, ela também se afigura um arriscado mergulho no empirismo e um desarmado intento de superação da polaridade saber comum - saber científico que, em regra, resulta, no melhor dos casos, inócuo; no pior, no implemento do espontaneísmo irracionalista" (Warde, 1991:55).

Ao elaborar sua proposta, Adriana parte da prática alternativa da professora para reorganizar a teoria aprendida. Neste movimento, vai encontrando seus caminhos, e a forma de ver o trabalho da professora e seu próprio trabalho:

- " Participação, observação e análise das aulas da professora:*
- 1. de que forma ela age para conseguir a participação ativa da classe;*
 - 2. quais os elementos que formam o "seu modo" de transmitir conhecimentos;*
 - 3. como ocorre a escolha dos temas a serem trabalhados pela sala;*
 - 4. de que forma a colocação dos alunos e professora (disposição física) em sala auxilia ou prejudica o trabalho diário;*
 - 5. como se dá a resposta dos alunos a essa forma de dar aula. É mais ou menos produtivo que o método tradicional?" (Adriana, Plano de Trabalho).*

Esta concepção de Adriana parece revelar-se como resultado da falta de articulação entre as diferentes disciplinas curriculares e, no momento do contato com a escola, a tentativa de que as "partes separadas" das diferentes teorias encontrem uma "junção" que explique a atuação da professora da classe. A proposta contém, também, o questionamento da própria concepção - "tentativa de juntar pedaços das teorias" - buscando entender o caminho construído pela professora.

À medida que o curso vai se desenvolvendo, vão ficando claras algumas das dificuldades, que as alunas manifestam, de estabelecerem uma ligação mais estreita com a escola, de assumirem o compromisso com o trabalho pedagógico e de criarem vínculos com a docência. O conhecimento que conseguimos acumular, a respeito deste fato, nos permite arriscar algumas hipóteses: talvez, a concepção particular sobre o trabalho pedagógico e a ausência de opção pessoal pelo magistério de 1a. a 4a. séries, aliada à visão de planejamento e de organização do trabalho como elementos burocráticos, sejam determinantes da situação que se manifesta na forma como algumas das propostas de trabalho são apresentadas:

" Objetivo do Trabalho:

- 1. pesquisa feita pelo aluno na biblioteca escolar, onde ele procurará em revistas, fotos referentes à sua realidade na comunidade em que vive.*
- 2. montagem de painel com fotos, onde será feito um tipo de mapa com divisão entre zona rural, urbana e suburbana.*
- 3. produção de texto onde os alunos se colocarão frente a esta realidade, descrevendo seu nível sócio-econômico, incluindo pesquisa feita em casa. Posteriormente trabalho de caracterização feito pelos próprios alunos, de cada zona "territorial".*
- 4. levantamento sócio-econômico da classe com base nos dados contidos nos trabalhos individuais" (Solange e Patrícia, Plano de Trabalho).*

Outro exemplo é a proposta de Marta:

"OBJETIVOS:

Para que os alunos tenham:

- * melhor conhecimento dos dados pessoais*
- * se situem na família*

METODOLOGIA:

A princípio um questionário visando adquirir, isto é, para que os alunos explorem junto a seus pais os dados pessoais.

** fazer, propor aula integrada com educação física para que os alunos sejam medidos (altura) e pesados para tomarem consciência desses dados e fazer relações.*

** trabalhar árvore genealógica, parentesco.*

** propor integração com aula de matemática (problemas para serem resolvidos).*

AVALIAÇÃO:

Fazer uma sondagem para ver o que eles gravaram" (Marta, Plano de Trabalho).

Estas propostas revelam a intenção das alunas de partir da realidade social das crianças, de envolvê-las no processo de conhecimento, mas estas intenções ficam reduzidas, ainda, neste momento, a uma "lista de atividades"

a serem desenvolvidas, sem qualquer objetivo mais geral e sem relação umas com as outras. Encontro, nas propostas, elementos de uma forma de trabalho alternativo - presentes em outros trabalhos como os de Célia, Vânia e Silvana -, que parte da investigação da própria criança: a pesquisa de temas, a produção coletiva e a tentativa de sistematização do conhecimento pela produção de textos, individuais e/ou coletivos.

Solange e Patrícia definem-se por um levantamento de dados sócio-econômicos das crianças, revelando a tentativa de aprofundar a inserção na realidade das crianças da classe.

As observações à proposta de Marta foram bastante discutidas em classe e as questões abordadas não se resumiam aos aspectos formais, foram mais amplas alertando para a necessidade do trabalho abranger o conjunto de atividades a ser desenvolvido em sala de aula:

"Você precisaria fundamentar tua proposta. Porque você escolheu este tema? Que desafios você se colocou no contato com a classe? Qual a tua concepção do trabalho docente e como você pretende articular com a prática da sala de aula?"

Em relação ao plano de aula(...):

** com relação ao tema - família - pode ser ampliado com o conceito de trabalho (ver texto indicado);⁸³*

** o questionário precisa ser aprimorado principalmente para introduzir questões relativas ao trabalho do pai, da mãe e de outros membros da família;*

** a idéia da árvore genealógica é muito boa porque situa a criança no espaço e no tempo além de dar chance de introduzir o conceito de relações sociais;*

** a avaliação você pode desenvolver de outra maneira, seja através de expressão livre em um cartaz e produção de texto ou até mesmo avaliando o envolvimento das crianças com a pesquisa e o questionário.*

Este tema é muito bom para trabalhar várias questões com a classe: o que é família? porque ela se constitui? todos tem família (com quem moram) - pai, mãe, avó, avô, irmãos, etc. As pessoas são parecidas? o que são "traços pessoais" que distinguem um (grupo) família de outro? todos moram juntos na mesma casa? o que é a "casa", como as pessoas vivem no bairro? e em outras cidades?

⁸³ O texto indicado para discutir as relações de trabalho foi o de Ernesta Zamboni, *Sociedade e trabalho e os primeiros anos de escolaridade; introdução das noções básicas para a formação de um conceito: trabalho*. *Revista Brasileira de História*, Rio de Janeiro, 1986 (11):117-26.

Enfim, há um conjunto de atividades que podem ser desenvolvidas e trabalhadas com as crianças a partir desse tema e para atingir o objetivo que você se propõe e levar a criança a se situar no espaço, no tempo e no conjunto de relações sociais que estabelece no seu cotidiano" (Marta, Comentários ao Plano de Trabalho).

Analisando estes comentários hoje, distante do trabalho no tempo e próxima de outras reflexões teóricas, constato não tanto os equívocos, mas as imprecisões das observações feitas ao plano de trabalho. Assim, apesar de haver feito considerações a respeito da categoria **trabalho**, como articuladora de outros conhecimentos e das relações familiares e sociais, não aprofundo a questão nos comentários registrados. Não chego à raiz do problema, e constato, assim, que as discussões em classe a respeito do **trabalho**, das relações sociais que se estabelecem a partir dele, a leitura e discussão do texto indicado, não foram suficientes para permitir à aluna, na prática, o enfrentamento do problema em seu próprio trabalho com as crianças.

Recorro a Arroyo, para empreender algumas relações e reflexões e analisar, também, meus próprios comentários ao plano de trabalho:

"os Estudos Sociais tentam fugir de abordar a base material onde se produzem as relações sociais. É um dos pontos mais graves a merecer nossa atenção. As relações sociais na família, na comunidade, não têm base material nos textos de Estudos Sociais. Que estou querendo dizer com isso? Que se privilegiam de tal maneira as relações afetivas, sociais, interpessoais, intergrupais, etc., que nunca se coloca a questão de que tudo isso serve a um tipo de produção material de existência concreta" (Arroyo, 1988:20).

Estas observações podem ser generalizadas para as outras áreas das primeiras séries do 1o. grau. A relação que os alunos, em geral, estabelecem com o conhecimento científico das áreas e das didáticas é uma relação metodológica, e não atinge o real: as relações sociais, a sociedade, o trabalho. Daí, o trabalho do aluno nos estágios e na disciplina incorrer, por vezes, nestes mesmos equívocos teóricos e práticos, inclusive de minha parte.

Algumas alunas, apesar da tentativa de tratar de forma abrangente o trabalho, não explicitam as bases em que se assentam o trabalho, manifestam uma concepção de prática, restrita ao relacionamento com as crianças.

"É nesta disciplina que buscamos conhecer a realidade das escolas públicas (estadual e/ou municipal), procurando interagir com conhecimentos teóricos e alguns práticos adquiridos durante o curso. Não buscamos com ele, a mera observação, mas a compreensão do processo como um todo, num espaço de participação através de troca de experiência, vivência e atuação com os alunos.

OBJETIVOS:

** obter maior contato com a realidade e através deste colocar em prática meus conhecimentos.*

** participar no processo de transmissão do conhecimento, através da aplicação de conteúdo em sala de aula.*

** procurar, através de atividades diversificadas: jogral, composição, contar histórias, leituras de literaturas, levar os alunos a gostarem de ler e perceber a importância de se estudar.*

** através do auxílio às professoras, no dia a dia, como na correção de tarefas, verificação de cadernos, distribuição de folhas, poder contribuir para a organização do trabalho em sala de aula"*
(Regina, Plano de Trabalho, grifos nossos).

Pode-se apreender, pela análise desta proposta a concepção de prática, enquanto "aplicação" da teoria, a concepção de ensino como transmissão de conhecimento e de trabalho pedagógico como conjunto de atividades de apoio ao trabalho pedagógico do professor da classe, e não como elaboração particular para uma atuação crítica e transformadora sobre determinada realidade, objetivando o confronto com a teoria e sua reformulação e/ou confirmação, tal como está explícito na introdução da proposta *"não buscamos (...) a mera observação, mas a compreensão do processo como um todo (...)".*

Minhas observações sobre a proposta tomavam, no entanto, unicamente questões que considero "periféricas", como principais :

"O Plano de Trabalho está com algumas incorreções do ponto de vista pedagógico e metodológico:

1. será transmissão de conhecimento o que acontece na escola? Ou melhor, o que deve acontecer? Será aplicação de conteúdos? Como

você lida com o conhecimento da realidade e com a participação da criança na construção de seu conhecimento?

2. como levar os alunos a gostarem de ler e perceber a importância de estudar?" (Regina, Comentários ao Plano de Trabalho).

Outro exemplo de proposta de trabalho nesta direção:

"Objetivos a serem desenvolvidos dentro do Plano de Trabalho:

1o. organização e respeito (professor/aluno, aluno/aluno);

2o. participação e trocas entre os alunos;

3o. desenvolver atividades de acordo com os níveis de desenvolvimento dos alunos;

ATIVIDADES:

** dobraduras (desenvolver a atenção, criatividade, imaginação e coordenação motora fina);*

** estórias (contá-las relacionando com o trabalho de dobraduras);*

** desenvolvimento da leitura e escrita baseadas nas atividades anteriores" (Sofia, Plano de Trabalho).*

Meus comentários tinham como objetivo contribuir para avaliar o trabalho e reelaborar a proposta, à luz de alguns desafios que a sala de aula colocava, mas para os quais provavelmente não haviam ainda dirigido a atenção.

"Teu plano de trabalho ainda está incompleto. Além das questões levantadas (na discussão) em classe, penso que você deveria aprofundar mais a tua visão teórica da escola, da realidade da sala de aula e dos problemas enfrentados por você até o momento, tais como você os tem relatado oralmente. Levanto o seguinte questionamento para você: Será que o único desafio que você encontra nessa classe diz respeito à forma como as crianças se comportam em sala de aula ou às dificuldades que elas apresentam frente as atividades propostas pela professora?

Você não encontra, naquela sala de aula, elementos que te auxiliem a repensar a tua prática pedagógica e a elaborar formas alternativas de trabalho com aquelas crianças? Como você articula o teu projeto político, profissional e pedagógico com os desafios colocados pela realidade da sala de aula?

Estes pressupostos são fundamentais para você definir seu trabalho neste momento e no futuro. Você pode aprofundar essas questões e além disso estar atenta para os seguintes pontos:

A análise da escola pública em geral e em particular da classe em que você estagia é um elemento que deve te ajudar a refletir sobre a tua prática, sobre teu compromisso com a educação e com a escola pública. Isso significa refletir sobre os desafios que aquela realidade apresenta e buscar alternativas de trabalho que, nas condições de sala de aula, possam responder a esses questionamentos."

Os objetivos propostos - organização e respeito, participação e troca entre os alunos - tentaram responder a uma realidade que incomodava Sofia: a agressividade "verbal" entre as crianças, a ausência do trabalho coletivo e a conseqüente desorganização das crianças para o trabalho de ensino. Meus comentários polemizavam sobre estas questões, questionando a própria organização da classe e da escola.

"O que é respeito do professor para com o aluno? Será que não estamos entendendo isso como restrito a "boa educação", normas de conduta válidas apenas em uma direção - do aluno para com o professor? O professor da classe respeita o aluno como sujeito, cidadão que tem direitos e ocupa um lugar na sociedade?"

Participação e troca entre os alunos: o mesmo vale para esta preocupação, só que aqui ela se amplia para alguns princípios - valores - que podem ser trabalhados em sala de aula, como solidariedade, saber ouvir, saber falar, saber decidir coletivamente, compartilhar, repartir e ser parte do grupo."

Em relação ao objetivo de "desenvolver atividades de acordo com os níveis de desenvolvimento dos alunos", problematizava:

"Você lida com dois conceitos fundamentais no processo de ensino: ritmo e tempo. As crianças tem um ritmo próprio dentro de um espaço de tempo determinado para apreender determinados conhecimentos. A escola padroniza o tempo diversificando, portanto, o ritmo de aprendizagem. Como inverter, isto é, diversificar o tempo para tentar - digo tentar - igualar o ritmo da classe ou pelo menos amenizar essas diferenças gritantes? O esquema seriado rígido favorece essa padronização e discriminação reforçando a desigualdade e a exclusão da escola daqueles que, ao final de um certo tempo, não conseguem acompanhar o conjunto da classe ou até daqueles que se diferenciam dos demais mas não podem avançar

porque o sistema escolar diz que ele está na 1ª. e não na 2ª. série. Como lidar com essas diferenças? É possível trabalhar individualmente com as crianças que têm dificuldades para que consigam ultrapassar a "barreira" das primeiras séries? (Sofia, Comentários ao Plano de Trabalho).

A análise de meus comentários ao plano de trabalho de Sofia traz a discussão sobre a produção de diferenças que se realiza no interior da escola por mecanismos sutis, entre os quais a "seriação" e a organização do conteúdo de acordo com os níveis de desenvolvimento dos alunos. Enguita examina esta questão do ponto de vista da relação ritmo/tempo. A escola, padronizando o tempo e diversificando o ritmo, reforça a desigualdade e a exclusão - "estabelecendo uma norma comum para todos os alunos, forçando ao mesmo tempo, até onde possível, sua capacidade e disponibilidade para o trabalho escolar, gera necessariamente, uma diferenciação de rendimento" (Enguita, 1989:211).

Estes elementos estavam presentes também na proposta de Vânia que, a partir dos desafios colocados pelas primeiras aproximações com a classe define-se pela investigação da "aula não tradicional" da professora da classe, mesmo sem a preocupação (ainda) de fundamentar e explicitar as concepções particulares sobre eles:

"O que eu gostaria de desenvolver portanto em sala de aula na Escola é o seguinte:

1. gravar uma aula e posteriormente transcrevê-la a fim de mostrar aos outros alunos da nossa turma de estágio como uma aula não tradicional é dada. Gostaria também de fazer uma análise desta aula, apontando o que na minha opinião são os pontos relevantes e/ou irrelevantes, caso haja algum.

2. escolher com a professora um tema que faça parte de seu plano de aulas, expô-lo aos alunos e pedir para que estes em grupo façam um cartaz e posteriormente um texto relacionado com o cartaz. Eu gostaria de analisar nesta produção de textos a linguagem utilizada e se houve ou não retenção do conteúdo que eu passei anteriormente. O cartaz teria a finalidade de análise de criatividade" (Vânia, Plano de Trabalho) (grifo nosso).

A proposta de se analisar o trabalho pedagógico em uma aula não tradicional e a "retenção" ou não do conteúdo, são apresentadas de forma imprecisa, e mostram a falta de domínio do conteúdo da própria investigação a que se propõe bem como a desarticulação, entre os desafios colocados pela prática e as teorias visitadas durante o curso. Revela, entretanto, as indagações de Vânia sobre o trabalho alternativo da professora da classe, que permaneceriam durante todo o trabalho de estágio.

As "provocações" feitas ao trabalho de Vânia sugeriam que se direcionasse no sentido de apreender o movimento do trabalho alternativo da professora:

" Tua proposta de trabalho é interessante, mas você deve detalhá-la melhor para que tenha um eixo condutor e ela possa ser desenvolvida melhor, te ajudando a conseguir teus objetivos. Há algumas questões importantes nesta fase do trabalho. Você teria que definir melhor e explicitar qual tua concepção do trabalho em sala de aula e do trabalho pedagógico que se desenvolve na escola. Quais os desafios que você se coloca frente a essa realidade e como tua proposta busca responder a isso.

Para que você possa desenvolver a proposta você deve estar atenta aos seguintes pontos:

1. você detalhou a metodologia : gravar aula, dar aula, cartazes, trabalho em grupo, o que representa uma parte do teu Plano. O que você pretende com isto? Por exemplo, em relação à gravação da aula, o que você pretende não é analisar como se dá o trabalho pedagógico em uma aula não tradicional?

Alguns cuidados devem ser tomados para que você possa levar à frente esta proposta:

** o tempo de gravação deve ser o tempo de uma unidade em uma área específica que a professora esteja trabalhando;*

** o gravador é um recurso que deve ser complementado com anotações resultantes da observação da dinâmica da classe (o gravador não vai conseguir registrar a reação da classe, comentários, observações das crianças e da professora, por ex.);*

** registrar o processo anterior à aula: como a professora pensou, planejou e organizou a aula;*

** registrar o "depois": como ela vai avaliar os alunos e seu próprio trabalho. Note que os "pontos relevantes e/ou irrelevantes" como você mesma diz dependem de uma concepção individual do processo*

de trabalho pedagógico que poderia estar estabelecida como Introdução à tua proposta de trabalho. Se o trabalho da professora da classe chamou tua atenção é porque ele se diferencia dos demais, porque está de acordo ou não com tuas concepções sobre o trabalho pedagógico. Por isso seria interessante você explicitar essa tua compreensão teórica, até mesmo para você poder comparar essas concepções (a tua e a da professora).

2. Como você mesma expressa no início, você tem uma preocupação com a extrema dificuldade de aprendizagem de alguns alunos e com a "falta de retenção de conteúdo" por parte da grande maioria dos alunos. Com relação a este ponto levanto algumas questões:

** quais são as dificuldades dos alunos? Em que área(s) essas dificuldades se manifestam mais intensamente?*

** você vai trabalhar em grupo e as crianças vão expressar seu conhecimento em um cartaz, coletivamente. Portanto, além de avaliar a criatividade ele teria como objetivo avaliar o que você chama "retenção de conteúdo", ou seja, se a criança aprendeu ou construiu seu conhecimento.*

** esta forma que você escolheu tem limites porque se a criança não tem uma participação ativa, ela não se indaga, não pesquisa, não questiona. A aula expositiva tem seus limites e a criança tem que desenvolver uma grande atenção para poder apreender o que a professora está falando. O trabalho em classe deve envolver, então, necessariamente, uma interação constante com as crianças.*

** uma outra forma de trabalho é você introduzir um determinado conteúdo e solicitar que as crianças pesquisem em casa ou na classe, tendo sempre o cuidado de verificar se elas têm como fazer a pesquisa (indicar fontes, ter o material à mão , indicar a ida à biblioteca, etc.)*

** teu objetivo, portanto, não é verificar se as crianças retiveram o conteúdo, mas se elas conseguiram construir para si os conceitos envolvidos naquela área de conhecimento. Que conceitos são esses? Tenha sempre presente que o trabalho pedagógico exige do professor um conhecimento profundo das áreas de conhecimento e, portanto, uma preparação teórica e prática das aulas. Você tem que estar preparada teoricamente e com clareza de onde você quer chegar" (Comentários ao Plano de Trabalho, Vânia).*

Apesar das diferenças de conteúdo e forma, estas propostas apresentam um ponto comum que é a fragilidade do conhecimento teórico e da possibilidade concreta de articulá-lo com as questões que emergem da realidade

neste momento dos estágios. Em relação à proposta de Vânia destaco, aqui, confusões teóricas sobre "problemas de aprendizagem" em uma escola marcada pela violência e pela pobreza.

Nos comentários aos planos de trabalho procurava sempre polemizar e problematizar sobre questões que considerava importantes para a organização do trabalho pedagógico na escola e o trabalho particular de cada uma. Não lidava com regras, receitas, propostas prontas, e nunca entendi que a recusa às mesmas pudesse significar ausência de posição e até de algumas certezas em relação ao trabalho proposto. Por isso, as indagações constantes referentes às propostas e ao próprio trabalho afirmavam (e reafirmavam) minhas certezas e também minhas dúvidas, provocando, também nas alunas, a dúvida, a reflexão e até mesmo a certeza, reafirmada por elas, no que dizia respeito àquilo que problematizávamos.

Tomo como exemplo os comentários, que revelam as discussões em classe, à proposta de trabalho de Sílvia:

"1. ajudar a organizar uma mini-biblioteca para os alunos da 3a. série D tentando conseguir livros e ensinando dois alunos escolhidos pela professora a administrá-la.

Objetivo: fazer com que os alunos adquiram interesse em ler, pois assim se pode ter um melhor rendimento dos alunos nas aulas.

2. Dar 2 aulas uma sobre a dengue e outra sobre a cólera em dias distintos.

Metodologia: partindo-se sempre da realidade dos alunos, tentar saber o que eles já sabem sobre o tema. Assim com a ajuda deles explicar a doença e como prevenir.

Objetivo: fazer com que os alunos passem o que aprenderam para a comunidade, conseqüentemente já se está iniciando a ação de prevenção. Tentar relacionar as condições de vida dos alunos com a possibilidade de epidemia, fazendo assim com que os alunos ajudem a prevenir e combater essas doenças" (Sílvia, Plano de Trabalho).

Sílvia parte de um problema que identifica na escola e no bairro - a dengue e o cólera. Sua proposta tenta relacionar as condições de vida à organização do trabalho de modo a facilitar a participação das crianças na vida da escola e do próprio bairro.

Os comentários e observações críticas ao trabalho foram no sentido de preencher algumas lacunas, que havia identificado, em relação ao conhecimento a ser trabalhado na questão da dengue e do cólera. As considerações feitas demonstram, também, minhas dificuldades em lidar, de forma individual e solitária, com tais dados e com a complexa realidade da prática de ensino e do trabalho de estágios.

"As questões que você pretende trabalhar são muito importantes, principalmente se levarmos em consideração a realidade da escola pública e em especial a realidade dessa escola. No entanto, você precisa explicitar melhor na tua proposta os fundamentos do teu trabalho, porque você resolveu trabalhar essas questões, qual tua concepção do trabalho pedagógico e como você pretende trabalhar de uma maneira alternativa.

1. O interesse pela leitura pode estar presente no simples ato de retirar um livro da biblioteca. Mas vale a pena analisar como a professora trabalha Língua Portuguesa com a classe, se é um trabalho articulado com o interesse das crianças pela leitura. Há um trabalho de interpretação dos textos lidos pelas crianças? A professora retoma idéias do texto, trabalha as questões de gramática e/ou ortografia partindo do texto lido? A biblioteca é vista como um apêndice que não tem nada a ver com o estudo da língua? Se a biblioteca não é parte integrante corre-se o risco de ver o interesse imediato da criança, originário até do fato de ser "novidade" o manuseio de um livro, (de) ser apenas passageiro.

2. Com relação às aulas sobre cólera e dengue faça algumas considerações:

** estes dois assuntos podem até ser trabalhados conjuntamente pois são doenças que têm um caráter social e são, em sua origem, resultado das péssimas condições de saneamento e higiene nas populações principalmente as periféricas de baixo nível sócio econômico. Por essa razão penso que a melhor forma de trabalhar esses temas seja a pesquisa no próprio bairro (o Posto de Saúde é uma referência para pesquisa de material pelos próprios alunos). Pode ser incluída aí a entrevista com o coordenador do Posto ou com profissionais da saúde que se disponham a receber as crianças.*

** o trabalho de pesquisa requer uma orientação e acompanhamento em todas as suas etapas, desde a elaboração do questionário até o planejamento das entrevistas, caso elas aconteçam.*

** é importante que os dados sobre as doenças no bairro sejam colocados no contexto da cidade, do Estado e do Brasil, aproveitando para discutir a responsabilidade dos poderes locais, estadual e nacional no desenvolvimento dessas doenças e nas epidemias.*

** seria bom você explicar melhor como pretende que os alunos passem o que aprenderam para a comunidade. Uma idéia seria a de trabalhar uma "cartilha" sobre a dengue e a cólera, como resultado de todo o trabalho de pesquisa e produção de textos dos alunos. Esta cartilha poderia ser amplamente divulgada no bairro e na escola (para outras classes).*

** é importante você estar bem preparada teórica e praticamente para poder trabalhar essas questões e orientar as crianças. (...) não se esqueça das observações acerca da necessidade de o conteúdo ultrapassar o senso comum e as propagandas oficiais" (Comentários ao Plano de Trabalho, Sílvia).*

As dúvidas de Sílvia bem como minhas dificuldades em lidar com estas questões aflorariam também no desenvolvimento da "aula" sobre a dengue (Cf. o item neste capítulo) Estas dificuldades que o trabalho na escola faz emergir não dizem respeito apenas a problemas de ordem prática, relativos ao trabalho pedagógico, ao "como fazer". Elas se referem a problemas teóricos de falta de domínio do conteúdo e do conhecimento a ser trabalhado com as crianças, de compreensão do fenômeno pedagógico, do papel da escola na formação de valores e de sua função na sociedade, reprodutora e seletiva, e dos fatores internos a ela que contribuem para reforçar as mesmas funções, dentre os quais ocupa lugar privilegiado a avaliação, que exclui as crianças trabalhadoras do acesso ao conhecimento que a própria escola, contraditoriamente, pode possibilitar.

A questão do conhecimento escolar, conteúdo das áreas específicas é um dos problemas cruciais no trabalho dos alunos. A sua banalização, a forma simplificada e até descuidada de tratá-lo, revela também uma determinada concepção de teoria que perpassa a formação dos alunos de Pedagogia e é reforçada na prática, quando do contato com a escola e a sala de aula.

Camargo e Zamboni referindo-se às dificuldades que os professores de 1a. a 4a. séries têm ao trabalhar com Estudos Sociais, relatam as questões que emergem da experiência com o conteúdo destas áreas.

"Temos notado, frequentemente, a inconsistência metodológica (aqui entendida como a relação teoria-prática, forma-conteúdo) do trabalho desenvolvido pelo professor. Muitas vezes, ele não percebe que essa relação forma-conteúdo apresenta diferentes configurações, dependendo da postura que ele, professor apresenta frente à realidade e ao conhecimento e que, para se ter uma postura consistente, firme, é preciso dominar o conteúdo, obter o máximo de informações possíveis, refletir e criticar o conhecimento" (Camargo e Zamboni, 1988:28) (grifo nosso).

A dúvida que vai aparecendo na análise das propostas, à medida que tentamos recuperar a trajetória deste trabalho, é se em algum momento do curso, antes da Prática de Ensino e dos Estágios, a aproximação dos alunos com a realidade da escola, possibilita trazer para o interior das disciplinas e dos cursos, problemas tão difíceis de serem abordados, em seu conjunto, no último momento do curso, em um trabalho isolado e fragmentado como é o trabalho na escola pública. Estas indagações também nos inquietavam à medida em que as discussões se aprofundavam e que as exigências do trabalho na escola colocavam outros e maiores desafios.

Durante o Curso de Pedagogia as questões que dizem respeito ao conteúdo do trabalho pedagógico escolar são tratadas de forma desvinculada do real, separando momentos que na prática são inseparáveis, alijando os alunos do mundo trabalho. Esta separação não se dá sem algum grau de prejuízo na formação do aluno futuro professor que, ao enfrentar os desafios cotidianos colocados pela própria dinâmica da escola e pela forma como ela está organizada, termina por reforçar, no seu trabalho, aquelas práticas que ele aprendeu a criticar teoricamente, durante toda sua trajetória curricular.

Tal situação, entretanto, não é tranquila e não se dá sem conflitos. Ela é, como toda prática social, permeada de contradições. Como a elaboração do plano de trabalho é sempre um caminho individual de reflexão e análise da realidade na busca de propostas alternativas para o trabalho pedagógico, ele não é um produto acabado e nem sempre se expressa de forma imediata, vai se construindo no contato cotidiano, no dia a dia da prática educativa, como resposta aos desafios que os alunos se colocam:

"Após seis aulas observando a sala de aula (professora e alunos) decidi levar uma poesia (OU ISTO OU AQUILO de Cecília Meireles) e propor-lhes uma atividade. Através desta atividade, que será descrita posteriormente, obtive resultados que me levaram a traçar este plano de trabalho. O resultado foi muito amplo, mostrando problemas ortográficos, dificuldades na interpretação de texto, falta de atenção, até problemas particulares, questões relativas a sexualidade e interesses pessoais.

Este plano de trabalho parte de uma concepção de linguagem dentro de uma visão interacionista, que acredita que todo ser humano é capaz de aprender "co-construindo" o seu conhecimento. Ou seja, o ser humano constrói o seu conhecimento em grupo, com o outro e com o próprio texto, sempre interagindo com alguma coisa ou alguém.

Partindo destes "dados" resolvi trabalhar a produção de textos escritos com os alunos, com o objetivo de fazer estes lerem e escreverem" (Priscila, Plano de Trabalho) (grifo nosso).

Mas, se é verdade que o trabalho, organizado a partir da identificação dos problemas vivenciados na escola, se reveste de um caráter mais comprometido com a realidade da escola e da sala de aula, porque relaciona o conhecimento às dificuldades enfrentadas pelos alunos, esse mesmo trabalho pode, ter uma redução do seu caráter pedagógico para atender o exclusivamente emergente, ou adquirir um caráter pragmático e utilitarista. Em contrapartida pode representar um questionamento dos próprios conteúdos trabalhados pela escola, questionamento que se manifesta na escolha de outros temas, a partir dos quais o trabalho pedagógico se desenvolve. Que questões direcionam uma ou outra forma de trabalho?

As diferentes teorias visitadas, durante o curso pelos alunos, retornam, no momento do trabalho na escola, de uma forma desordenada, confusa e até caótica: através do uso de termos como "co-construindo", ou de afirmações como a de que "o ser humano constrói o seu conhecimento em grupo, com o outro, e com o próprio texto (sic)", (mas explicitando logo após), "sempre interagindo com alguma coisa ou alguém"; e também através da "mistura" da "visão interacionista" com o construtivismo, sem indagar-se a respeito das origens destas concepções.

Outros trabalhos revelam articulação entre os problemas observados e as propostas construídas nas diferentes didáticas. O Plano de Trabalho, sob estas condições, se constrói então na tentativa de responder aos desafios que são

colocados pela realidade da sala de aula - o autoritarismo e a estrutura hierárquica, mas nas áreas em que o aluno sabe que tem maior domínio teórico e prático.

"Pensamos em desenvolver um trabalho na área de geometria nas aulas que acompanhamos no estágio, porque pudemos observar na disciplina didática para o ensino da matemática que as propostas curriculares privilegiam o ensino da aritmética, ficando o ensino da geometria relegado ao final do período letivo e, na maioria das vezes, trabalhado apenas a nível abstrato (com papel e lápis). Desta forma acreditamos que a geometria fica destituída de sua significação e fora do dia-a-dia do aluno.

Para nós, um programa de matemática deve incluir a geometria dentro de sua estrutura de maneira gradual, constante e compatibilizada com as características do aprendiz a que se destina. Caso essa integração não ocorra, o aluno poderá desenvolver uma visão unilateral ou distorcida desta ciência, quando não a sua rejeição sumária" (Liliana e Luciana, Plano de Trabalho).

"O que se pode perceber nas observações feitas em sala de aula é que se faz uma homogeneização dos alunos, não se respeitando a individualidade de cada um, anulando o que cada um pode ser para se fazer uma massa única. E isto acontece também com os professores pois como já disse, a organização do trabalho pedagógico é autoritária e hierárquica na escola como um todo. É partindo dessa realidade que procuramos realizar um trabalho diversificado com os alunos, mas voltado em primeiro lugar para a professora da classe, uma vez que pretendemos com nosso trabalho provocar um certo "desconforto" nela, a fim de que pudesse refletir sobre os seus métodos usados e a sua própria postura diante das atitudes inquietas de seus alunos" (Liliana e Luciana, texto de estudo) (grifo nosso).

Partindo da realidade da organização do trabalho pedagógico, autoritário e hierárquico, e da compreensão sobre a relevância de determinado conteúdo - geometria - Liliana e Luciane articulam estes dois elementos do trabalho pedagógico de uma forma interessante, no seu trabalho de ensino: elaboram um texto de estudo para a professora da classe, com o objetivo de levantar questões sobre a prática docente e as implicações de determinadas práticas para a avaliação. Nesse texto, abordam as seguintes questões: "o conceito de neutralidade em educação: a prática do professor, que tipo de aluno queremos

formar e a avaliação - porque, quem, como e quando avaliar". Desenvolvem algumas reflexões teóricas sobre a história da geometria, porque ensinar geometria e por onde começar o ensino de geometria.

Esta preocupação com o trabalho da professora da classe e com a criação de possibilidades para que ela se aproprie dos conhecimentos relacionados ao seu trabalho pedagógico foi uma iniciativa singular, também possibilitada pelo trabalho de estágios e pelas tentativas de se fazer um trabalho conjunto com as professoras das classes.

O trabalho com as didáticas específicas é sempre um desafio para o aluno principalmente para aqueles que, não tendo cursado o Magistério a nível de 2o. grau, como é o caso de Silvana, tomam contato com estes conhecimentos apenas durante um semestre no curso de Pedagogia. Alguns conseguem enfrentar este desafio, e se propõem desenvolver um trabalho no qual vão aperfeiçoando seus conceitos e sua compreensão do processo pedagógico.

Silvana constrói sua proposta abrangendo uma área na qual considera ter algum domínio teórico, e tentando responder a um desafio colocado pela fragmentação do trabalho, constatada na escola:

"Nessa classe, vou trabalhar com os alunos o tema "Município", em Estudos Sociais, porém vou tentar integrar Português através de textos produzidos por eles, porque constatei muitos problemas com a escrita. Num primeiro momento, pedi uma pesquisa sobre o conceito de Bairro, Distrito e Município. Com esses conceitos em mão, a classe foi dividida em grupos para que conversassem apenas sobre o bairro da escola e anotassem tudo que existe no bairro e, ainda nessa aula, estudamos o que é legenda.

Para a segunda aula os alunos deverão trazer o desenho da quadra onde moram, com detalhes e legenda.

A partir daí, farão um texto descrevendo a quadra com detalhes e opiniões.

Depois disso pretendo apresentar os mapas do bairro da escola e do município, pelos quais os alunos se localizarão quanto a escola, sua casa, a zona urbana, a zona rural, o centro da cidade e os distritos.

O objetivo deste trabalho é fazer com que os alunos compreendam melhor a região onde vivem e consigam se localizar no espaço em que estão vivendo"

(Silvana, Plano de Trabalho).

A avaliação do plano de trabalho permitiu rever alguns dos conceitos com os quais seria possível trabalhar: **tempo, espaço e relações sociais.**

"2. trabalhar com a história do bairro e não apenas sua localização física: ele sempre foi assim? como era antes? como era a vizinhança? (muitas casas, poucas, espaço entre elas); como era o comércio? A partir daí pode-se estudar e pesquisar o distrito de Barão (ou outro): quando apareceram as lojas, o supermercado, o shopping, etc? Tente investigar com as crianças se elas têm condições de pesquisar sozinhas algumas fontes de informação: o padre, o cartório, o dono do supermercado, o dono da loja mais antiga, etc.

É importante também que eles se localizem nesse tempo, pesquisando quem tem o parente mais antigo morador do bairro ou do distrito - tios, avós - ou outros conhecidos no bairro.

3. penso que a partir daí dá para eles escreverem sobre a quadra com detalhes e opiniões, caso contrário pode ficar vazio de conteúdo. A produção de um texto relacionando as questões levantadas pela pesquisa no primeiro momento fica muito mais fácil.

4. não sei se você pretende desenvolver a relação zona urbana/zona rural. Se é assim, você também deve procurar conhecer os dados pelo menos de Barão, morada da maioria das crianças, pois se não for assim pode ficar apenas na descrição conceitual: o que é zona rural, o que é zona urbana. O importante é o conhecimento que a criança constrói a partir da pesquisa, da observação e da sistematização dos dados coletados na realidade concreta. Ainda do ponto de vista da história do bairro, você poderia explorar a história dos limites do distrito: até onde ia a zona urbana antigamente? até onde vai hoje? quantos anos levou para se configurar assim? (retome a "linha do tempo" que vocês fizeram na Metodologia de Estudos Sociais).

5. Penso que aqui há outros conceitos envolvidos, não apenas o espaço, mas tempo e relações sociais" (Comentários ao Plano de Trabalho, Silvana).

Nas discussões e encaminhamentos sugeridos para o trabalho, alertava para a necessidade de aprofundar os estudos teóricos e não metodológicos sobre a área, mas não consegui ultrapassar, na prática, esta visão. Também neste trabalho, encontro vestígios dos equívocos apontados por Arroyo em relação ao conteúdo de Estudos Sociais e de como, muitas vezes, nesta área, não tratamos da base material que produz determinadas formas de organização das cidades e

das relações sociais, por exemplo:

"como aquele bairro foi fruto da exploração imobiliária, ou, ainda, da exploração da fábrica que se instalou de repente naquele lugar e tentou baratear o custo do próprio salário do trabalhador, dando-lhe condições mínimas e infra-humanas de moradia" (Arroyo, 1988:20).

A "versão final" da proposta revela o movimento de Silvana em direção à definição teórica de seu trabalho, e também os seus limites práticos:

"Estou trabalhando com os alunos de uma 3a. série e o assunto é "O município". Por eu ter constatado problemas com a escrita, estou tentando integrar Português com Estudos Sociais, através de textos que os próprios alunos produzirão.

O objetivo desse trabalho é fazer com que os alunos tenham noção de vizinhança, ponto de referência, proporção, localização espacial e temporal e lateralidade.

Esse trabalho também levará o aluno a perceber a evolução do bairro e suas necessidades como, por exemplo, pavimentação das ruas, água, esgoto, policiamento, etc.

De certa forma, o aluno sentirá que é participante desse "lugar" onde vive" (Silvana, Plano de Trabalho II).

Ao analisar o processo de elaboração dos planos de trabalho - as formulações que as alunas fazem ao seu trabalho e os comentários e indagações que faço -, percebo que há momentos em que não é possível ir além das questões imediatas do cotidiano escolar, em outros é possível e necessário retomar questões práticas e teóricas, em outros, ainda, é necessário recorrer, de imediato, à teoria, para realizar a mediação entre a reflexão sobre a prática e o processo de elaboração de síntese teóricas e produção de conhecimento. Também em nosso próprio trabalho há reduções e imediatismos, que exigem constantes "correções de rota".

Tenho observado que no contato com a realidade, desafiante e instigadora, a tendência natural do professor e do aluno no estágio, tem sido a de procurar algumas "tábuas salvadoras" para a organização do trabalho pedagógico. Ultimamente, com a grande divulgação do construtivismo este passou a ser

palavra de ordem nas escolas, como teoria psicológica que oferece condições epistemológicas para o "trabalho em grupo" (note-se o trabalho de Mará, Estela e Priscila) e como forma de construção do conhecimento. Sem considerarmos as implicações de tal redução, não deixa de ser interessante notar que há poucas referências, nos registros das alunas, ao **trabalho coletivo** - substituído pelo **trabalho em grupo** - como forma de organizar as atividades em sala de aula que possibilita a organização dos alunos (Pistrak, 1981), construção de conhecimento e o desenvolvimento de atitudes de cooperação, solidariedade e camaradagem entre as crianças.

A crítica e o questionamento a esta visão do trabalho pedagógico que, em várias propostas, substitui a idéia de "projeto político pedagógico" e até de projeto histórico, fez parte também das acaloradas discussões. Até que ponto o apego a uma teoria psicológica, o construtivismo - , que tem suas raízes no predomínio da Psicologia, está impregnado pela visão de que a metodologia de ensino é, por si só, o elemento de superação das contradições presentes no processo de ensino? Não seria esta forma de ver o fenômeno pedagógico uma volta ao tecnicismo ou um neotecnicismo, enfatizando, tal como analisa Freitas, **"uma metodologia pragmática e despolitizada para obter resultados em sala de aula"** e desgarrando a análise da escola de seus determinantes sociais? (Freitas, 1992:149).

Tadeu Silva (1993) destaca exatamente este viés na aceitação acrítica do construtivismo pela educação e a pedagogia, colocando-o como uma regressão em nosso país, que se libertou dos grilhões da Psicologia na década de 70. À medida que há o predomínio das concepções psicológicas que ele engendra, estas substituem as explicações sociais e políticas para os problemas da escola, do ensino e da educação. Reclamando a formulação de um projeto educacional progressista para a escola brasileira, Tadeu Silva faz a crítica ao "construtivismo pedagógico" e às tentativas, a nível nacional, de colocar no centro das preocupações pedagógicas e educacionais as saídas psicologizantes - "como ensinar" ao invés de "o que ensinar" - para os problemas educacionais, fazendo do construtivismo uma proposta pedagógica. Cita a área da alfabetização como o espaço onde *"esse processo de psicologização e conseqüente despolitização é proporcionado pela influência de Emília Ferreiro (...). Aqui, ao reduzir o problema do analfabetismo a um problema de aquisição, isolam-se todos os componentes sociais e políticos associados ao fenômeno e ao problema do analfabetismo"* (Silva,

1992c:5) que passa a ser passível de solução mediante utilização dos métodos e técnicas adequadas.

O apelo às teorias psicológicas como possibilidade de explicação para os problemas da escola parece estar ligado ao hiato entre as contribuições geradas na área educacional e a construção de propostas pedagógicas, e ao lento desenvolvimento de teorias pedagógicas críticas (Duarte, 1922:5) o que tem feito avançar propostas pedagógicas referenciadas em ciências isoladas, sem uma preocupação com o projeto político-pedagógico para a educação e para a escola.

A ênfase na explicitação do projeto político-pedagógico de cada uma das alunas era dada com o objetivo de permitir às alunas se apropriarem do seu trabalho e do processo de planejarem, conceberem, desenvolverem e avaliarem suas propostas particulares de intervenção na escola pública, sem a necessidade de recorrer àquelas já prontas, existentes nos livros didáticos, ou nos subsídios curriculares.

Neste processo de elaboração das propostas percebo que as alunas substituem a idéia de projeto político-pedagógico em vários sentidos:

1. adotando uma postura clara em defesa do "construtivismo";
2. enfatizando a metodologia de ensino baseada na pesquisa da criança (tarefa)/colagem ou trabalho em grupo/produção de texto;
3. adotando propostas inovadoras baseadas na idéia de "bom professor", professor "modelo".

A concepção de trabalho presente em várias das propostas revela uma compreensão do trabalho de estágios que cria a partir dos desafios que a realidade da escola pública de 1o. Grau coloca - a violência familiar e a violência social (Priscila, Vânia), a realidade do bairro e da escola (Silvia, Vânia), a fragmentação do trabalho (Silvana, Marta), a prática autoritária e hierárquica da professora e da escola (Liliane, Luciana) e a "apatia" das professoras - identificados a partir das primeiras aproximações com o trabalho pedagógico, tal como analisamos no Capítulo II.

Percebe-se também elementos que reproduzem propostas "inovadoras", pensadas em outro momento, em outro tempo, com atividades voltadas mais

para as necessidades das alunas (Sofia, Regina) do que para questões colocadas pela prática.

Considerando a estrutura do currículo que coloca as didáticas e metodologias distantes da Prática de Ensino e dos Estágios e sem qualquer articulação entre si, não havia muitas alternativas para sair de tal situação no momento dos estágios. O tempo - 4 meses - destinado ao trabalho no 1o. grau não permitia voos muito altos, embora a diversidade das propostas nos revele também algumas destas possibilidades.

Estas possibilidades se materializam? Se realizam na escola pública? Que condições concretas encontram para se transformarem em realidade? Que movimento das alunas podemos apreender nesta direção?

2. O TRABALHO PEDAGÓGICO E O CONHECIMENTO ESCOLAR

O trabalho dos alunos é sempre permeado e entrecortado por uma infinidade de fatos, vivências - das crianças, da professora e do próprio aluno, e eventos, ligados à própria dinâmica da vida cotidiana da escola pública. Eles vão dando os contornos para: o trabalho particular de cada estagiário, a maneira como ele se relaciona com o real, os caminhos que vai percorrendo e também para, através da elaboração, análise e avaliação de seu plano de trabalho e da prática da escola, propor alternativas à sua ação pedagógica em sala de aula .

Uma primeira consideração a ser feita é a existência de "barreiras", colocadas pelos professores, ao trabalho dos alunos em suas salas de aula. Pressionados pelo "tempo" - insuficiente, segundo eles, para todo o conteúdo a ser ensinado - os professores tendem a ver o trabalho do aluno como uma atividade sem compromisso com a escola e as crianças (o que se confirma muitas vezes). Mesmo com a preocupação de que o trabalho seja planejado e organizado conjuntamente, a cada ano dedicamos um espaço para desmontar, desmanchar e desfazer os "mal entendidos" construídos através dos anos, pela história das diferentes tentativas de relação da universidade com a rede pública.

Assim, os "espaços" e o tempo para que os estagiários de Pedagogia possam desenvolver seu trabalho, são conseguidos mediante "acordos" entre o professor da classe, os estagiários e as crianças. O trabalho de estágio acaba sendo recortado e, em várias classes, sem continuidade; seja porque as aulas são divididas entre as diferentes disciplinas do currículo, seja porque tal tempo não é fixo e se altera ao sabor das circunstâncias - uma festa, uma interrupção da direção, uma reunião ou a greve. A ausência do "tempo", também, para a reflexão e a organização constitui um empecilho para um trabalho conjunto estagiários e professor da classe, tal como é desejável e pretendido.

São comuns as manifestações dos alunos sobre a impossibilidade de encontrar um espaço para trocar idéias com a professora da classe sobre o trabalho. Sobrecarregadas com a docência, com aulas em dois períodos e às vezes em duas escolas, várias delas estudando à noite, não há como criar este espaço fora da situação de sala de aula. Quanto aos alunos da Pedagogia, esta dificuldade pode ser enfrentada no debate e reflexão coletiva na disciplina, preocupações divididas conosco e com os colegas de turma. O mesmo, talvez, não se possa dizer em relação ao professor da classe: a falta de tempo para a organização do trabalho conjunto com o aluno é uma manifestação de seu cotidiano, um cotidiano que vai gerando amarras e cadeias - os baixos salários que criam a sobrecarga didática, a qual por sua vez gera a falta de tempo que o impede de refletir sobre o trabalho e criar condições para exercer sua prática de maneira crítica e transformadora.

Estas dificuldades estão expressas nas afirmações que relatamos a seguir:

"A professora fez a oração com os alunos e depois deu "espaço" para a minha aula.(...) Essa atividade durou mais ou menos 40', depois disso a professora retomou a classe".

"Até o momento (abril) não foi possível desenvolver o projeto na sua íntegra devido a alguns fatores condicionantes, por exemplo: o fator tempo. A professora me cede uma ou meia hora ao final da aula, e muitas vezes a atividade tem que ser interrompida devido ao sinal" .

(...) de início fiquei bem perdida, não sabia o que fazer. (...) durante as aulas (de uma das professoras) não tinha liberdade, pois ela queria silêncio absoluto, e não gosta de ver alunos em pé,

isto dificultou um pouco (...) (a outra professora) me levava a participar, a conhecer os alunos a interagir com eles. Me convidava a participar, a auxiliar os alunos, a andar pela sala(...)" .

"A avaliação deste primeiro momento poderia ser mais produtiva se tivéssemos mais tempo para nos encontrarmos".

O problema do tempo não chega a ser um determinante no desenvolvimento do trabalho do aluno na escola; ele não é, pelo menos, a questão principal. Mas, é importante retomar a questão do tempo para a reflexão e para a elaboração teórica sobre a prática, como um elemento definidor do desenvolvimento da disciplina e do tempo para o contato com a realidade, que deveria acompanhar os alunos desde o início do curso. Neste sentido o tempo é determinante enquanto possibilidade/impossibilidade de se estabelecer uma relação de unidade entre teoria e prática.

O processo de intervenção do aluno na escola está relacionado com a forma como estabeleceu suas aproximações com a realidade, a concepção de trabalho pedagógico, suas expectativas frente à profissão de magistério e seus compromissos com a educação e a escola pública. A reflexão sobre estas questões, uma constante no desenvolvimento da disciplina, permite problematizar os dados e os relatos e polemizar sobre as alternativas que vão sendo criadas, cotidianamente, para o trabalho pedagógico em sala de aula.

A partir de relatos, como os que se seguem, é que as questões emergem propiciando reflexão sobre a prática individual e coletiva. A dinâmica do trabalho na escola vai revelando ao aluno as possibilidades concretas que se apresentam, resultantes de seu envolvimento e compromisso com a mesma:

"Para dar continuidade ao meu plano de estágio inicial, o da produção de textos escritos conscientes, selecionei um destes temas para ser trabalhado nesta segunda atividade: os direitos da criança.

Escolhi um texto de uma aluna que já tratava deste tema e o distribuí para o restante da sala, propondo-lhes, para casa, uma redação sobre os direitos da criança. Perguntei ainda (...) se eles conheciam o Estatuto da Criança e do Adolescente. A grande maioria da classe respondeu-me que não sabia o que era mas que gostaria de conhecer.

Apresentei para alguns alunos, durante o recreio, o capítulo II do Estatuto que trata do direito à liberdade, ao respeito e à dignidade com a finalidade de mostrar-lhes que existe uma lei para protegê-los" (Priscila, Relatório II, grifo nosso).

A presença de Priscila em classe, a ligação com a professora e as crianças nos diferentes momentos que compõem o dia-a-dia da escola pública - "*apresentei para alguns alunos, durante o recreio um exemplar dos Estatutos da Criança*" - criou possibilidades para sua prática, com a participação das crianças, e introduziu um "conteúdo" novo, ao menos para aquela escola: os direitos da criança. A cada nova "etapa" do trabalho, as atividades geraram questionamentos e desafios, enfrentados, trabalhados, por sua vez, geraram novos questionamentos e novos desafios. No início uma poesia e uma colagem com uma profusão de temas, que se transformaram em redação sobre "*A mãe*", que revelou a violência nas relações entre pais e filhos. Nos direitos da criança e na poesia de Ruth Rocha "*O que os olhos não vêem*", buscou-se a compreensão e as formas de enfrentamento da situação real, vivida por aquelas crianças. Envolvida com outra escola, na Habilitação de Orientação Educacional, as questões que emergiam de seu relacionamento com a totalidade do trabalho na escola eram orientadas, provavelmente, por este "olhar" mais aguçado e atento para as questões dos adolescentes e as relações que se estabelecem no interior da escola e na vida social. Me vem à lembrança, ao rever seus registros, uma passagem relatada em classe que, apesar da ternura e delicadeza de que se reveste é carregada da agressividade que marca a vida de grande parte das crianças das escolas públicas. Em determinado momento em que as crianças desenvolviam este trabalho sobre Direitos da Criança, a diretora entra na classe e interrompe a aula (diga-se de passagem, um procedimento normal nesta escola) para fazer uma repreensão qualquer aos alunos. Uma das crianças levanta, em sua carteira, um exemplar do Estatuto da Criança e, sem dizer nada, como que em uma atitude de resistência, o movimentou de forma desafiadora, mostrando-o para a diretora.

A publicação, em um livro, de todas as redações elaboradas sobre o tema "*Direitos das Crianças*" encerrou seu envolvimento com a escola. O rompimento com um determinado ritmo do conteúdo da área de Estudos Sociais e o tratamento dado à Língua Portuguesa, com a introdução de novos conhecimentos

e estabelecimento de novas relações entre os fatos da realidade, entre as crianças e o conhecimento específico para os quais a classe não havia estado alerta anteriormente, abre muitas possibilidades para um trabalho alternativo e para vários questionamentos.

Mas ainda encontro, no seu trabalho, vestígios de um certo pragmatismo, que se manifesta na resistência em refletir teórica e praticamente sobre o mesmo, de elaborar sínteses e aproximações teóricas a partir dele.

A manifestação da professora sobre o trabalho de estágio de Priscila, Silvana e outras estagiárias que passaram pela sua classe nos ajuda a entender a importância de tais alternativas, no trabalho pedagógico com a escola pública:

"Acho que tenho muita coisa para aprender. A gente fica muito preso ao conteúdo, ao tempo, e tem muita coisa para ser aprendida. Acho que é muito importante a presença delas porque faz a gente refletir mais, ser mais prática, não tanto presa ao quadro, ao caderno, como a gente fica e vira uma rotina (...)" (Fala da professora no I Encontro, grifos nossos).

O reconhecimento, por parte da professora, do aprisionamento ao conteúdo e ao tempo, é um dado significativo na atual estrutura da escola pública. Contém elementos de questionamento da própria prática e do trabalho que a escola realiza, com as amarras, (tanta rotina!) que impedem o trabalho criativo. Penso que a manifestação da professora confirma uma realidade da escola - o aprisionamento ao livro didático, à rotina do conteúdo e ao tempo - mas também nega, pois a questiona, quando em contato com o novo, mesmo que a professora não saiba, ainda, como trabalhar de forma alternativa. Como lidar com esta contradição? Como trabalhar estas questões com nossos alunos, durante o curso, e não apenas nos estágios? Como criar condições para que mergulhem na realidade da escola, enfiem os pés na lama como nos diz Arroyo (1987) e aprendam também com as crianças, com os professores, suas lutas e seus desafios?

Ao analisar, hoje, o desenvolvimento do trabalho de estágio de várias das alunas, e em especial de Priscila que lidou com um "conteúdo" diferenciado, me vêm à lembrança também outras discussões, sobre a relevância

do conteúdo e indagações acerca da seleção, produzida historicamente, dos conhecimentos a serem veiculados pela escola e que se materializam na organização de seu currículo. Existiria ou não um saber universal, acumulado historicamente pela humanidade e pelo qual a escola é responsável? Ao se afirmar sua existência, estaríamos afirmando a neutralidade do conhecimento científico e cultural? Discussão antiga esta, que motivou inclusive um debate entre Nosella e Mello⁸⁴ acerca das competências e compromissos técnicos e políticos e dos saberes e conhecimentos para os quais se exigem diferentes competências e compromissos dos professores em seu trabalho pedagógico.

Saviani analisando a natureza e a especificidade da educação, afirma que a tarefa da escola consiste na socialização do saber sistematizado, não se tratando, portanto, de qualquer conhecimento o que deve ser trabalhado pela instituição escolar.

"Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular.

(...)

Em suma, a escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado.

(...)

Em suma, pela mediação da escola dá-se a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita" (Saviani, 1991a:22-29)

Não posso deixar de recorrer, neste momento do trabalho, aos textos teóricos que discorrem sobre a questão do conhecimento escolar, do conhecimento científico e dos conteúdos com os quais a escola trabalha. Esta foi sempre uma questão polêmica entre os educadores, porque lidamos sempre com a realidade que temos, com a escola concreta que se produziu historicamente, mas não temos sabido lidar com as contradições - apesar de sua presença em nossos discursos - e identificar a luta entre o velho e novo e as possibilidades que se abrem para

⁸⁴ Cf. Nosella, Paolo. *O compromisso político como horizonte da competência técnica*. Educação e Sociedade no. 14, Cortez-Cedes, maio 1983. Este artigo em sua polêmica com o livro de Guiomar Magistério de 1o. grau: *da competência técnica ao compromisso político*, é retomado posteriormente por Saviani, em *Competência Política e Compromisso Técnico (o pomo da discórdia e o fruto proibido) em Pedagogia Histórico-crítica primeiras aproximações*, Cortez Editora, SP, 1991a.

lidar com as mesmas contradições, presentes na realidade da escola e que nos permitam vislumbrar o que a escola, sob outras condições, pode vir a ser. Pistrak avança, nesta questão do conhecimento, afirmando que a escola deve oferecer apenas os conhecimentos científicos que se gravem profundamente, cuja necessidade seja incontestável aos olhos das crianças e que correspondam aos objetivos principais da escola.

Tais conhecimentos devem ter como objetivo ajudar os alunos a se apropriarem solidamente dos métodos e princípios científicos fundamentais para analisar as manifestações da vida - a se "apropriarem dos conhecimentos indispensáveis para conquistar a vida moderna" (Pistrak, 1981:96).

Como lidar, por exemplo, com "realidades" diversas e superar as antinomias conhecimento elaborado x conhecimento espontâneo, saber popular x saber científico? É possível superá-las ou, ao menos, enfrentá-las de maneira mais favorável na escola?

Snyders afirma sobre o assunto:

*"...a pedagogia, para mim, é antes de mais nada uma reflexão sobre os conteúdos a transmitir.(...) E os métodos, a maneira de os transmitir, os métodos pedagógicos, são, evidentemente, de extrema importância, mas aparecem-me como uma consequência dos conteúdos e não como uma causa primeira."
(...) a pedagogia é, antes de mais nada, interrogarmo-nos sobre a relação entre a cultura dos alunos e a cultura escolar e, depois, interrogarmo-nos sobre os meios que os hão de fazer passar de uma para a outra" (Snyders, 1984:27).*

Na mesma direção, tomo as preocupações de Silva, quando discute os critérios e parâmetros para a seleção do conhecimento e sua organização em termos do currículo escolar:

"A definição daquilo que é considerado como sendo o conhecimento, e particularmente, como sendo o conhecimento escolar, nunca é um ato desinteressado e imparcial. É sempre o resultado de lutas e conflitos entre definições alternativas, em que uma delas conseguiu se impor" (Silva, 1992c:80).

O conteúdo "Direitos da Criança" faz parte de alguma proposta curricular?; Faz parte do saber popular? o saber erudito? Que conhecimentos podem ser trabalhados a partir deste real, emergente, desafiante e cotidiano na prática social das crianças e jovens da escola pública? Como questionar o conhecimento escolar e problematizá-lo de modo coletivo? Como percorrer tais caminhos com os alunos em sua trajetória curricular teórica e prática pelo Curso de Pedagogia? Com que conhecimentos novos os alunos tomam contato durante o curso? Como lidam com o trabalho das crianças e a organização do conteúdo?

A relação que cada aluno estabelece com a realidade da escola e com as possibilidades que definem seu trabalho, é diferenciada. Esta relação pode definir-se como um conjunto de atividades de apoio que se constituem a "rotina" do trabalho pedagógico na sala de aula e das quais as alunas participam, quase em uma atitude "contemplativa" - andar em sala de aula, acompanhar os alunos, "ajudando as crianças com seus problemas", conversando com as crianças, entre outras, tal como analisamos nos relatos de Regina e Vânia:

"Durante as aulas eu ando muito, olho os cadernos, oriento na execução, procuro levá-los a pensar, com perguntas como: "-Você acha que é assim que se faz?" "Como fez?". Parece que eles gostam da minha presença e também sempre me solicitam durante a execução dos exercícios e para a correção dos mesmos. Trabalhei também na distribuição de folhas mimeografadas, na correção das tarefas de casa. Assisti também aulas de Educação Artística e percebi que as crianças gostam de criar, de pintar, de mudar de atividade... Observei também que as crianças têm certa dificuldade de entender algumas palavras faladas pela professora durante o ditado" (Regina, Relatório II).

As determinações presentes em cada uma das classes de estágio - as condições que interferem na disponibilidade da professora para um trabalho conjunto, o entendimento que ela tem do processo que se desenvolve no estágio da prática de ensino, o conceito de trabalho docente, a realidade cultural e social das crianças - são condições que definem, também, o movimento de cada aluna em direção ao seu trabalho pedagógico.

Tomemos como exemplo a opinião de uma das professoras em relação ao estágio:

*"Para quem vai fazer estágio eu diria assim como um depoimento meu: você tem que encarar que você é estagiária e que a outra pessoa é a professora, é quem está trabalhando e que você vai ter que dar muito de você. Você tem que meter a mão na massa, não é observando que você aprende a fazer. E para isso você tem que ter tempo para sentar e poder discutir as coisas.(...)
O estágio é um ensaio, é onde você pode errar bastante para ver se quando você começar de verdade você erra menos" (Fala da professora no I Encontro).*

Percebe-se, neste depoimento, que confirma o registro de Regina, a concepção de estagiária como alguém que desenvolve **atividade de apoio à professora**, que detem o saber, o conhecimento e por isso é a "professora, é quem está trabalhando", sendo, portanto, responsável pela classe. Não se configura, nesta fala, a possibilidade de aceitação ou de participação em um trabalho conjunto. A professora da classe pensa, organiza o trabalho, a estagiária faz, "põe a mão na massa".

Um outro dado relevante que emerge dessa análise diz respeito às condições de realização do trabalho e à sua dinâmica no cotidiano da sala de aula. Em cada projeto particular se objetivam não apenas as expectativas de cada aluna em relação ao estágio, mas principalmente os objetivos pessoais em relação ao trabalho pedagógico e à sua intervenção na realidade da escola. Quando a proposta inicial não se define como possibilidade para se concretizar, é a dinâmica da classe, incluído aí os entraves e amarras colocados pela professora, que acaba por determinar os rumos da prática dos alunos e colocar outras exigências para a estagiária.

" A semana passada (29 de abril) quando cheguei à escola fui surpreendida pela falta da professora da 4a. série(...) entrei na sala para dar aula de Português. Eram 14 alunos. Dado o improviso, expliquei aos alunos o que iria fazer.

Fiz uma recordação da grafia das palavras através de um ditado que depois corrigimos na lousa, aluno por aluno. Trabalhei com alguns exercícios : como formar frases, plural. Aproveitei para fazer os alunos lerem. Fizemos também uma leitura de um livro "Brinquedos da noite"(...) eles leram, fizemos uma interpretação do texto.

Depois cada aluno escreveu uma história sobre "O meu dia na escola". Após o intervalo trabalhei com Estudos Sociais com o tema

"A vida no campo". passei um texto na lousa para eles copiarem, depois conversamos sobre o assunto. As crianças falaram muito sobre suas experiências com gados, fazendas, etc. Depois fizemos algumas atividades sobre o tema(...) Me senti muito bem dando estas atividades para os alunos, embora gostaria de ter dado coisas diferentes, mas não deu tempo de preparar" (Regina Relatório IV, grifo nosso).

Na sua apreciação, ao final do relatório, Regina lida com a contradição que a situação de improviso lhe colocou: se sentiu bem com o trabalho, embora gostaria de ter dado coisas diferentes. O improviso da situação e a consequente falta de tempo para preparar a atividade são a única explicação para o fato do trabalho não haver se desenvolvido de outra forma? O que seria um trabalho diferente? Não teria a atitude "centralizadora" da professora da classe colocado "amarras" a uma forma mais autônoma e criativa de trabalho? A alternativa encontrada reproduz as formas de trabalho tradicional, em seu conteúdo e forma: a vida no campo e não características da zona rural, gado e fazenda e não o trabalho rural. Chama a atenção o fato desta aula ter se desenvolvido 2 dias antes do 1o. de maio e não haver referência a este fato no relatório.

A atividade desenvolvida, por outro lado, parte das experiências das crianças com gado, fazenda, etc. Mas como foi tratado o real que é a vida concreta das crianças? Questões como estas fazem parte da dinâmica do trabalho cotidiano na grande maioria das escolas, e constituem-se em elementos que dão conteúdo ao trabalho docente imediato e espontâneo: a banalização do conhecimento (re-cordação de grafia, ditado); a simplificação das formas de trabalho com os alunos (cópia de texto da lousa); a infantilização do conteúdo (o meu dia na escola). Não seriam estas formas de organização do trabalho pedagógico que travam a possibilidade da criança de chegar ao conhecimento científico mais elaborado? Não seriam elas reveladoras da distância que separa a escola da vida dos alunos e da realidade social em que estão inseridos? O que é, na verdade, esta realidade, e como apreendê-la? Como os alunos da Pedagogia trabalham esta questão durante todo o curso? Por que, no momento dos estágios, estas relações são, contraditoriamente mais possíveis e, ao mesmo tempo, mais difíceis de serem trabalhadas?

Mas nem sempre estas limitações, que colocam amarras a um envolvimento maior do estagiário com o trabalho pedagógico são colocadas pela

professora da classe. Elas podem ser assumidas pela própria aluna que se coloca em situação de submissão ao trabalho e ao pensar da professora:

"As duas últimas aulas na escola foram extremamente produtivas. A classe já não me vê como um objeto estranho, muito pelo contrário, eles já me fazem sentir como um membro da classe(...) Participo das aulas como uma segunda professora em sala. É claro que a aula é toda preparada e conduzida pela professora mas eu participo livre e abertamente ajudando as crianças com seus problemas ou mesmo conversando com as crianças. Percebi que existem duas ou três crianças com problemas sérios de aprendizagem. O conhecimento, ou melhor, a bagagem de conhecimentos que estas crianças deveriam ter está muito defasada em relação ao restante da sala. A própria professora não sabe o que fazer com estas crianças pois elas não possuem conhecimentos suficientes das primeiras séries, portanto o que ensinar-lhes na 3a.?" (Vânia, Relatório III).

A escola na qual estagiaram Marta, Vânia e Sílvia, é uma das escolas de periferia à qual nos referimos no início desta parte de nosso estudo. Situada no centro de uma favela, foi sempre considerada uma escola "difícil" pela violência presente na vida das crianças e da própria escola. As manifestações das professoras que ali trabalham, durante a realização do I Encontro, ajudam a entender o problema através de outros ângulos, e de uma maneira mais ampla:

"(...) a escola é simplesmente caótica, tudo está por fazer. Como é uma escola de periferia, as diretoras que geralmente vão prá lá são as que não tem opção de escolha. São direções que aguentam o trabalho, elas não estão lá para fazer um trabalho com amor, com carinho e dedicação.

(...)

Os poucos professores que estão a fim de ter um trabalho, de elaborar uma linha pedagógica, sentem muita dificuldade. Primeiro, pela questão administrativa, política. Segundo, por conta da falta de tempo. E terceiro, porque os alunos têm muitos problemas, é uma coisa, assim, horrorosa os problemas que os alunos trazem para dentro da sala de aula" (Fala da professora no I Encontro).

As angústias de Vânia diante dos "problemas horrorosos" aparecem em praticamente, todos os seus relatórios como um indicador das dificuldades enfrentadas pelos professores e alunos no cotidiano do trabalho pedagógico desta e de tantas outras escolas. Permanecem, entretanto, durante todo o tempo, como angústias, não passam a fazer parte de sua prática, não geram desafios a serem enfrentados, não conseguem transformar-se em ação. Encontra dificuldades para elaborar e explicar o que são "*conhecimentos suficientes das primeiras séries*", "*bagagem de conhecimentos defasada*" questionamentos constantes em seus relatórios, mas sem tentativas de explicações.

"Existe um sério problema que é a disciplina. Como chamar a atenção dos alunos? É muito difícil chamar e principalmente prender a atenção deles, eles não param de falar um minuto, e por mais malabarismos que a professora faça é muito difícil fazer com que eles prestem atenção e retenham alguma coisa. A minha grande incógnita é esta: como fazer os alunos reterem o conteúdo? onde está o problema? Será que eles já vieram fracos das séries anteriores? Será que eles não estão acostumados a um tratamento menos severo e menos autoritário?" (Vânia, Relatório II, grifo nosso).

O relato revela certa simplificação na compreensão e na o modo explicação dos problemas que enfrenta na realidade. O que é "*reter o conteúdo*"? O que significa afirmar que "*os alunos já chegam fracos das séries anteriores*"?

Estas questões que já foram "resolvidas" do ponto de vista da teoria pedagógica, e debatidas durante o curso de Pedagogia, reaparecem no momento em que o aluno entra em contato com a prática pedagógica da escola. Arrisco algumas explicações possíveis para a existência de tais dificuldades. Como o trabalho pedagógico e seus elementos constitutivos, que se materializam na sala de aula, estão afastados do próprio currículo do curso de Pedagogia, e portanto do aluno, o real da escola pública permanece afastado também da elaboração teórica.

Por outro lado, como o envolvimento prático e teórico com o trabalho de estágios e com as atividades da escola não se dá de forma homogênea entre os alunos, esta diversidade faz com que a busca de alternativas para lidar com as questões emergentes da prática, se dê também de maneira diferenciada: as

alunas, de um modo geral, arriscam hipóteses, na tentativa de buscar explicações teóricas para confrontá-las com a prática. No entanto, como a relação com a prática pedagógica permanece contemplativa, de mera observação, sem uma atuação e intervenção prática, distante dos desafios colocados pela realidade escolar, as indagações que se fazem permanecem também ao nível da observação imediata, não podem evoluir, mesmo teoricamente, para um questionamento maior.

Na sua avaliação, ao final do ano, Vânia tece comentários a respeito de como percebeu a existência das propostas alternativas e tradicionais na escola e como as dificuldades de sala de aula e da escola são enfrentadas pelos professores:

"Estes problemas são tratados de diferentes maneiras pelos professores, pois dentro da escola encontra-se professores com metodologias bastante inovadoras e outras bastante tradicionais. É interessante perceber que ambos enfrentam problemas e ambos não conseguem resolvê-los. Durante o estágio de 1o. grau eu pude perceber que todos os professores tentam atingir seus alunos a fim de que eles possam aprender. Porém, uns acabam esbarrando na falta de prática, outros na falta de teorias e outros na falta de estímulo por parte de nossos governantes" (Vânia, Relatório Final).

O que apreendo destes relatos e da vivência com estes problemas durante o curso, é que, quando a perspectiva do trabalho particular não está claramente definida, o cotidiano da escola, marcado pelo imediatismo e pelo espontaneísmo pedagógico, acaba por determinar a direção das atividades, se sobrepondo ao projeto inicial de trabalho dos alunos.

Os dados do trabalho de 92 confirmam algumas constatações de anos anteriores: o ritmo da sala de aula com a qual os alunos se envolvem de uma maneira global, no momento da prática de ensino e dos estágios, acaba gerando necessidades que exigem soluções imediatas. A lógica da sala de aula aliada à questão do tempo, vai criando impedimentos para uma reflexão mais crítica sobre os problemas que são comuns no dia-a-dia do trabalho dos alunos e também dos professores. Como imaginar que esta prática será rompida na execução do trabalho profissional?

Sob estas condições, o cotidiano da escola, um dos elementos importantes como ponto de partida para que o aluno elabore seu conhecimento a partir

da identificação das contradições da prática pedagógica, pode envolvê-lo em sua própria lógica, constituindo-se em ponto de chegada de uma prática, não teorizada, e desvinculada das necessidades objetivas do trabalho pedagógico que caracteriza a relação educativa: a educação das crianças e o trato com o conhecimento escolar e científico. Mas pode ganhar seu próprio caminho, a partir de um trabalho mais sistematizado e organizado, com o desenvolvimento de uma unidade de ensino em determinada área, definida no plano de trabalho. Nestas condições cria-se um fio condutor, que acompanha o aluno durante todo o estágio e que se constitui no ponto principal de reflexão sobre seu trabalho na escola.

"Cheguei na sala de aula e já comecei com a atividade de Estudos Sociais. Apenas 3 alunos trouxeram a pesquisa que eu havia pedido (conceitos de Distrito, Bairro, Município). Coloquei os conceitos na lousa e expliquei-os, porém já tinham estudado um pouco sobre o assunto. Pedi que formassem grupos. Os alunos conversaram e escreveram o que tem no bairro da escola. Todos participaram. Para a próxima aula (daqui uma semana) pedi um desenho da quadra onde eles moram e para isso, pedi aos alunos para darem uma volta na quadra e prestarem atenção em tudo (...)
Hoje (15 dias depois) cobrei dos alunos o trabalho (desenho sobre a quadra) e eles não fizeram, ou melhor, 4 alunos trouxeram. Pedi novamente para trazerem amanhã.
Alguns alunos trouxeram o trabalho, para os que não fizeram em casa, dei um tempo da aula para fazerem(...)
Com o desenho da quadra em mãos, pedi uma redação, para os alunos, onde puderam escrever tudo o que há na quadra em que moram. Notei que eles não gostaram muito da idéia logo que sugeri, mas depois escreveram com interesse e em silêncio" (Silvana, Relatório II).

Este trabalho, que o relato não registra em toda sua dimensão, desenvolvido durante um mês e meio, envolveu a classe em entrevistas com os pais, visitas a "lugares" da comunidade, em produções de textos sobre o bairro, e finalizou-se com um texto construído coletivamente, a partir das produções individuais das crianças. A análise dos relatórios, a produção das crianças e a manifestação da professora da classe na avaliação final, pude verificar, na totalidade, o caminho percorrido por Silvana, no processo de construção de seu próprio trabalho de estágio: um caminho alternativo que partiu das condições concretas da sala de aula, de suas limitações pessoais - não cursou o 2o. grau,

HEM - e, também, de suas possibilidades, que rompeu, naquelas circunstâncias determinadas, com o aprisionamento ao livro didático, recorrendo aos conhecimentos trabalhados na Didática de Estudos Sociais.

Apesar desta forma alternativa, o trabalho não criou novas possibilidades nem estabeleceu novas relações em sala de aula, entre a estagiária, o conhecimento e as crianças, reproduzindo as formas atuais repetitivas e mecânicas do trabalho pedagógico - "*Coloquei os conceitos na lousa e expliquei-os*", "*pedi que formassem grupos*", "*pedi um desenho da quadra*", "*cobrei (15 dias depois) os desenhos sobre a quadra*" - centradas exclusivamente no professor, sem a participação dos alunos. Quando têm interesse, fazem a tarefa pedida ou ficam "*em silêncio*".

Em relação ao conteúdo, Silvana apresentou dificuldades para ir além dos limites colocados pela realidade cotidiana, pela falta de domínio do conhecimento da área, conhecimentos que não ultrapassaram, ao menos no espaço de tempo destinado para o trabalho, o nível do senso comum no tratamento dado aos conceitos sobre o "bairro" e a "vizinhança" (ver, também, a este respeito Arroyo, 1989).

Nesta mesma direção pode-se analisar o trabalho de Solange e Patrícia sobre zona urbana e zona rural:

"O nosso projeto se dividiu em 3 partes:

- 1. montagem de painel*
- 2. produção de texto*
- 3. levantamento sócio-econômico da sala*

Na 1a. aula levamos revistas e cartolinas, distribuimos e pedimos para que as crianças recortassem das revistas, "fotos" que caracterizassem a zona rural, urbana e suburbana.

(...)

Depois da montagem do painel, pedimos que cada um escrevesse um texto sobre "as características do lugar onde morava". A partir daí, dividimos a sala em 2 grupos: zona rural e zona urbana (a suburbana não apareceu).

(...)

Então conjuntamente, eles fizeram um outro texto com colocações interessantes, levando em consideração as opiniões de todos os integrantes.

(...)

(Quanto ao levantamento sócio econômico) distribuimos um questionário para cada aluno constando dados pessoais, familiares e residenciais. Levaram para casa, entrevistaram os pais, coletaram os dados (...) sintetizamos os dados e fizemos "fichas" de cada aluno (...) que foram entregues à professora da classe." (Solange e Patrícia, Relatório)

A questão do conhecimento escolar aparece, também, no trabalho alternativo, como condição de aprofundamento teórico de questões que as alunas se colocam. Problematizadas, tais questões passam a exigir maior "investigação" por parte das alunas. Dentre elas, destacamos: a necessidade de romper com a fragmentação do conhecimento; com o aprisionamento ao livro didático; a percepção e compreensão das relações que se estabelecem, em sala de aula, entre professores e alunos; as formas de trabalho que ajudam a construção do conhecimento - em duplas, em grupo, individual - e as contradições presentes na realidade escolar, nas relações entre disciplina/repressão, discriminação/indisciplina, formas de trabalho/avaliação.

O trabalho de Liliana e Luciana é um exemplo:

"Ao pensarmos em um trabalho a ser desenvolvido neste estágio resolvemos optar por um trabalho que desenvolvesse mais o aspecto reflexivo em sala de aula. Seria um trabalho alternativo, isto é, que saísse dos livros didáticos, proporcionando dessa forma opções tanto para o professor quanto para o aluno" (Luciana e Liliana, Relatório I, grifo nosso).

"Notamos que a melhor participação, mais significativa para a obtenção de nossos objetivos partia de um aluno repetente e com problema de disciplina" (Luciana e Liliana, Relatório II) .

"Notamos um fato curioso: não eram todas as crianças que adotavam este tipo de comportamento (movimentar-se livremente pela sala de aula). No meio desta "desordem" havia crianças trabalhando interessadas em suas comparações. Os alunos que mais se dispersaram foram justamente aqueles que são mais reprimidos e digamos, recriminados em sala de aula.

Procuramos trazê-los de volta à atividade, mas isto não foi possível. Então percebemos que para eles este momento era importante, sendo assim começamos a trabalhar com os que estavam motivados" (Idem, Relatório III).

Analisando a forma deste trabalho, que em determinado momento da dinâmica de uma "aula", Liliana e Luciana escolheram - **trabalhar com os alunos que estavam motivados** - retomo algumas preocupações. É importante relativizar os impactos desta análise, principalmente porque, no próprio relatório (cf. próxima citação) elas manifestam a importância das contribuições destas crianças, "taxadas", para o processo de avaliação. Relembro, entretanto, as reflexões sobre a relação discriminação/avaliação e sobre as formas de trabalho pedagógico que contribuem para o fracasso escolar, reforçando a função seletiva da escola que termina por excluir de seus bancos as crianças das classes trabalhadoras (Villas Boas, 1993; Freitas, 1993). Esta exclusão se dá principalmente através da avaliação de questões subjetivas como a motivação ou não para o estudo, responsabilidade, cooperação, etc. Como lidar com tal diversidade em sala de aula?

"Gostei do modo como as aulas se desenvolveram, porque provocaram uma certa desestruturação da classe "bonitinha", "comportadinha", "sentadinha" que estamos acostumadas a ver, mas o fator principal é que possibilitamos a participação de alunos "taxados" (de mal aluno) os quais nos deram contribuições significativas com relação ao conteúdo em questão" (Luciana e Liliana, Texto de estudo).

Este relato revela, também, a dificuldade presente no trabalho que pretende constituir-se alternativa às formas tradicionais de atuação. Que fazer com esta contradição que faz parte da avaliação que o professor realiza cotidianamente: trabalhar com as crianças que estão motivadas, sem excluir aquelas que, reprimidas, mostram-se dispersas, "indisciplinadas"?

A dificuldade que os alunos enfrentam, em relação ao conhecimento das áreas específicas é significativa: a forma de organizar determinado conteúdo, de trabalhá-lo com as crianças e de avaliá-lo são questões sobre as quais frequentemente se queixam no momento do estágio. O domínio teórico, ao qual nos referimos, diz respeito aos elementos constitutivos do processo pedagógico - a seleção, organização e domínio do conteúdo, a forma de trabalho com as crianças, a avaliação.

Nos relatos que se seguem podemos identificar a presença/ausência destes elementos:

"Este dia foi reservado para falar mais de perto com os alunos seguindo meu planejamento que tem como objetivo que os alunos tenham melhor conhecimento dos dados pessoais e também se situem na família. Trabalhei com eles árvore genealógica, conversamos sobre parentesco, fizemos desenho revelando o que foi falado em aula. Meu interesse foi grande por esse tema: família-trabalho e através das fichas de identificação na qual contém a profissão do pai e da mãe me propus a elaborar a aula, visando esclarecer o que seria:

- * trabalho como força humana*
- * trabalho da mulher*
- * trabalho manual e não manual*
- * trabalho remunerado e não remunerado*
- * noções de matéria prima, força, instrumento de trabalho, divisão interna e produto" (Marta, Relatório III).*

O tema **trabalho**, presente na atividade desenvolvida por Marta, foi assimilado, parece, de forma acrítica: demonstra a compreensão do trabalho como gasto de energias musculares e nervosas e não como **trabalho humano**, com seu valor social e base material. Ao retomar a atividade, após a análise e discussão coletiva da unidade anterior, o relatório da aluna revela a tentativa de aprofundá-lo, rever suas concepções e compreensões, mesmo com certa dificuldade:

"No dia seguinte iniciei com eles uma aula onde comentei melhor o trabalho no município, ou seja, da importância do trabalho rural e do trabalho urbano para o progresso do município; da necessidade de ambos para o ser humano (agricultura, apicultura, mineração, comércio, indústria...) Através de exemplos a explicação ia ficando compreensiva:

- * agricultor planta, colhe algodão (matéria prima);*
- * a indústria produz roupa, óleo, (produto industrializado);*
- * a costureira faz roupa com o tecido;*
- * o agricultor usa roupa, óleo;*
- * o comércio vende roupas" (Marta, Relatório III).*

Pode-se identificar as tentativas realizadas por Marta de desenvolver um tema complexo como **trabalho**, tomando-o enquanto realização humana que

possibilita a transformação da natureza - progresso do município - e que determina e é determinado pelas relações sociais que o homem estabelece em dado espaço e tempo - a costureira que faz a roupa que o agricultor usa. Como trabalhar os conceitos: trabalho - manual/não manual, remunerado/não remunerado - comércio, indústria, com uma classe de 3a. série sem cair no senso comum, e sem correr o risco de banalizar e/ou simplificar o conhecimento ao qual a criança deve ter acesso? Os caminhos que os alunos percorreram durante o curso de Pedagogia, permitem a compreensão dos temas com os quais estão trabalhando? Como entender, e aceitar com naturalidade, que os alunos possam chegar ao final de seu curso sem compreender uma questão fundamental para sua própria formação e atuação profissional na escola e na sociedade : **o trabalho?**

Da auto-avaliação de Marta apreendo algumas das dificuldades em relação ao trabalho desenvolvido:

"(...) na prática não consegui fazer com que a classe fosse por ele (plano de trabalho) abrangida, ou seja, estivesse submersa nesse plano, oferecendo uma aula pobre no seu conteúdo e que não forçou em nada a participação da classe.

(...)

Não é bem assim que se leva um conteúdo relacionado ao mundo da criança "trabalho" (quanta prática existe nessa teoria), mas que foi mecanizada, conteúdo "leve", o não aprofundamento do tema levou a tanto desinteresse! Não foi encontrado por mim outros lados da questão - falta de preparo" (Marta, Avaliação Final, grifos nossos).

Também nesta avaliação está presente o exercício da crítica, destacando como elemento importante a falta de participação das crianças e a "aula pobre no seu conteúdo".

Outras formas de trabalho privilegiam a construção de uma análise crítica da prática pedagógica desenvolvida pela professora da classe. A relação estreita com a prática revela a compreensão que têm do trabalho docente e de seu próprio trabalho. Quando tal compreensão está presente nos relatórios e nas análises, entendemos que faz parte do processo de relações que o aluno estabelece entre os seus conhecimentos teóricos e a sala de aula. Ao realizar estas articulações, vai arriscando suas próprias propostas para enfrentar as dificuldades encontradas.

"A professora estimula muito os alunos a trabalharem individualmente, a esconderem dos colegas a lição. Acho que deveriam trabalhar mais em grupos e produzirem trabalhos coletivos. Os alunos têm muito pouca oportunidade de falarem de suas vidas, de contarem histórias, de se expressarem oralmente e trocarem experiências. Ela (a professora) ainda não trabalha Estudos Sociais e Ciências e os alunos não fazem nenhum tipo de pesquisa.

Alguns alunos que estão no 1o. nível de construção de leitura e escrita (na concepção de Emília Ferreiro), a professora ao mesmo tempo dá exercícios de coordenação motora, pede para copiarem da lousa como os outros e passa exercícios em letras cursivas. Eles estão "desesperados" pois não conseguem alcançar o ritmo dos outros alunos. Mesmo porque são alunos muito humildes (submissos) e alguns entraram atrasados (as aulas já haviam começado). Acredito que se eles trabalhassem mais coletivamente essas dificuldades poderiam ser vencidas, pois percebo que há uma tendência natural das crianças de se ajudarem mutuamente" (Estela, Relatório I).

A análise das possibilidades práticas encontradas a partir da crítica ao trabalho da professora não é linear. Identifica as contradições presentes na prática pedagógica: verifica que a professora prioriza o trabalho individual e avalia individualmente cada aluno - até porque a avaliação que lhe é cobrada é **individual, de cada aluno** - , mas percebe as crianças caminham em direção a um trabalho mais cooperativo. Há também a utilização "mecânica" de conceitos como **linha tradicional e linha construtivista**. Na realidade, Estela expressa a contradição presente na prática da professora que, segundo ela, "mistura" propostas de trabalho diferenciadas.

"O que estou aprendendo:

Nesses dois meses de estágio já aprendi muito e de fato, como pretendia, estou conhecendo um trabalho de alfabetização. Como a professora mesma colocou no nosso primeiro contato, ela trabalha "misturando" a linha tradicional com a linha construtivista. Nas minhas primeiras observações tive a impressão de que a sua postura, e portanto o seu trabalho, eram totalmente tradicionais: os alunos reproduziam os exercícios mecanicamente nos cadernos (cópia) parecendo muito com treinamento e memorização de letras, sílabas, palavras. Mas agora, conhecendo o andamento do processo e não só um fragmento inicial, devo reconhecer que em determinado momento ela também trabalha na linha construtivista (...)" "(...) o trabalho de alfabetização que estou conhecendo é basicamente este.

Fica bastante evidente que a prática da professora é marcadamente tradicional, embora venha demonstrando um interesse em renovar a sua postura, introduzindo (ou arriscando introduzir) alguns conceitos construtivistas no seu trabalho" (Estela, Relatório I, grifo nosso).

O trabalho de Estela se desenvolveu de uma maneira interessante. Seus registros nos relatórios são detalhados, explicitam a dinâmica de seu trabalho e sua colocação pessoal, enquanto professora/pesquisadora:

"O que estou fazendo

O que estou fazendo neste estágio de certo modo está dependendo muito do que estou aprendendo.

(...)

Já foi possível estabelecer uma relação pedagógica e afetiva com os alunos, que considero excelente. Acompanho cada aluno no decorrer de toda a aula e percebo que eles sentem confiança em mim. Eles já compreenderam o processo de que eu estou ali para aprender a ser professora, e que portanto, já estou me tornando uma professora" (Estela, Relatório I).

Ela relata, como se vê a seguir, uma série de atividades desenvolvidas no período de estágio, envolvendo a integração das diferentes áreas: elaboração de textos e produção de estória coletiva, produção de material sobre "Dia do Índio", "Dia das Mães", estudo do meio no bairro, e como "fechamento" do estágio, a produção de um livro de estorinhas das crianças da classe.

Seus registros são repletos de comentários pessoais reveladores de sua visão da prática pedagógica e avaliação de seu trabalho. A cada atividade com as crianças arrisca suas conclusões:

"Sobre o conteúdo, foi possível trabalhar noções de Ciências, e acredito que foi possível dar a oportunidade do aluno refletir, opinar, se expressar e criar (...).

Novamente pudemos trabalhar um conteúdo de Ciências numa história infantil, e num contexto que os alunos estavam vivenciando, o que facilita muito a formação de noções e conceitos (...).

Esta foi a primeira atividade de produção de texto, onde pude analisar o nível de cada aluno na produção escrita. Acredito que foi a primeira atividade para eles neste ano em que puderam construir um texto a partir de suas próprias tentativas, hipóteses e imaginação (...).

*Foi um trabalho contagiante (a professora gostou muito), onde puderam aperfeiçoar o conhecimento do indígena a partir da construção (prática e concreta) de alguns de seus instrumentos, no universo de características compreensíveis para os alunos.
(...)*

Decidi trabalhar com histórias um pouco mais complexas, pois com as primeiras percebi que já estavam muito fáceis e simples para eles (poucos personagens, pouca ação numa mesma situação.

*Trabalhei o tempo todo com o termo "História" (mesmo sendo um pouco impróprio neste caso) por ser muito mais compreensível pelas crianças, ao invés de "texto".
(...)*

Foi um momento muito dinâmico. Todos leram como puderam, olhando nas figuras, ou lendo algumas palavras (...) Foi um momento contagiante de leitura e prazer criado e conduzido pelas próprias crianças" (Relatório Estela II).

Na análise do texto "Organização do Trabalho Pedagógico", Estela destaca a questão da **auto organização dos alunos** como elemento fundamental para seu trabalho com as crianças, articulando questões práticas e teóricas:

*"Na minha prática de estágio tenho sempre comigo esta frase⁸⁵, essa concepção que compartilho com o autor. Quando vou trabalhar com os alunos, o elemento essencial é a discussão que estabeleço com eles. Portanto coloco como fundamental a participação dos alunos, dando opiniões, defendendo idéias, narrando acontecimentos, etc. Para isso, foi preciso estabelecer que falassem um de cada vez, e que era importante não só falar, mas ouvir os outros. Na produção dos trabalhos, procuramos estabelecer que eles compartilhassem os seus materiais entre si (uns tem, outros não) ao invés de eu levar para os que não têm.
(...)*

⁸⁵ A frase consta do texto citado e é a seguinte: "A auto-organização dos alunos visa a permitir que se organizem para participar da condução da sala e da escola de forma democrática. Tem por objetivo permitir que vivenciem desde o interior da escola formas democráticas de trabalho que marcarão profundamente sua formação." In: Freitas, L.C., 1991c, pág. 14.

Também procuro o tempo todo estimular o trabalho coletivo, mas uma das limitações é a própria professora, que só estimula o oposto (o tempo todo só trabalha o individual)" (Estela, Texto de estudo).

Da leitura e análise dos diferentes registros, percebe-se o movimento realizado, por Estela, no seu trabalho, as rupturas com as formas atuais de trabalho pedagógico, o estabelecimento de novas relações com as crianças e o conhecimento. Analiso como manifestações das novas relações as afirmações abaixo: *"novamente pudemos trabalhar um conteúdo de Ciências numa história infantil", "construir um texto a partir de suas próprias tentativas, hipóteses e imaginação", "decidi trabalhar com histórias um pouco mais complexas"* que permitem identificar a busca do trabalho coletivo, a luta contra a fragmentação do conhecimento, a participação da criança no seu processo de conhecimento, elementos que permitem entender o trabalho pedagógico e o processo de conhecimento de maneira crítica e criadora.

Ainda sob a perspectiva da construção crítica do conhecimento sobre o trabalho docente, a atuação do aluno na escola se realiza através da análise do trabalho alternativo, ou não convencional, do professor da classe. Nestes casos, é o trabalho conjunto com a professora que ajuda a entender os fundamentos teóricos que orientam a prática docente alternativa, e a maneira como este caminho foi se constituindo. Na análise que faz da prática da professora, Adriana consegue apreender algumas destas formas alternativas:

"Todo o trabalho realizado com a classe, visa aproveitar a realidade da criança, sendo de vital importância a participação ativa dela como ser humano, parte da natureza e ser social. Tudo o que acontece é utilizado como gancho para novas descobertas e reelaborações. A criança é o centro do aprendizado.

A professora tem uma função bastante significativa, pois as crianças vão caminhando junto com ela. Não existem cobranças descabidas, porém as crianças sentem que têm obrigações e direitos e que essas coisas são exigidas e respeitadas.

(...)

Durante a aula, é nítida a preocupação da professora com coisas mais amplas do que o simples ensinamento diário de conteúdo didático, (tais como) diferenças entre os sexos, as classes sociais, os direitos e os deveres de cada um, e a importância da criança no mundo em que ela vive" (Adriana, Relatório VI).

A clareza sobre os objetivos do próprio trabalho e a compreensão teórica dos limites e possibilidades da prática pedagógica, permitem uma relação mais estreita do aluno com a realidade da escola, e lhe permitem vivenciar as dúvidas, incertezas e angústias diante do novo, de um trabalho alternativo que tenta romper com os padrões de ensino "tradicional", mas que ainda contém elementos, não superados, do velho.

Retomando minhas anotações, encontro o registro das dúvidas de Adriana em relação ao trabalho, as quais, não descobri porquê, não se encontram nos relatórios, e se apresentam em dois níveis:

1. em relação ao "conteúdo" de ensino, considerava-o "politizado", aligeirado, desorganizado e sem sistematizações;
2. em relação a algumas formas "tradicionais" de trabalho, em cumprimento às exigências que a escola colocava: contraposição de prova e avaliação individual como exigem as normas, a um trabalho docente fundado na cooperação.

Suas observações em relação ao conteúdo do trabalho pedagógico da professora - percebi que havia uma certa desorganização na hora da programação das atividades", ou "a desorganização fez com que não sobrasse tempo para que elas se dedicassem ao trabalho" (Adriana, Relatório II) eram um desafio também para mim. Minhas observações à respeito, incluíam os seguintes comentários:

"Importantes elementos para você ir desenvolvendo algumas hipóteses a serem estudadas e pesquisadas, na linha que nós vimos discutindo sobre a "simplificação" do conteúdo, o "aligeiramento" na formação do aluno, a "atividade" descomprometida e não o "trabalho vivo" da criança" (Comentários ao Relatório II, Adriana).

Recorro, neste momento, ao depoimento da professora a duas alunas que realizaram seu estágio, na mesma classe, no 2o. semestre. Nele estão explícitas suas concepções acerca da organização do trabalho em classe e a relação que estabelece com o conhecimento, disciplina e avaliação.

"A organização da sala caminha junto com o conceito de disciplina. Quando todos estão envolvidos no trabalho, grupo a grupo, qualquer nível de conversa geralmente faz parte da atividade. Conversar, andar pela sala é saudável. Mas tem momentos, de trabalho coletivo ou de explicação, que exigem concentração e, por isto, de vez em quando eu dou umas brechadas no conversê. Disciplina nada tem a ver com insucesso escolar. O Carlos, por exemplo, que jamais teve sua atenção chamada por estar brincando fora de hora, não conseguiu ter um ritmo adequado" (Depoimento da professora da classe).

Teriam estes momentos de "muita conversa" dado a Adriana a impressão de desorganização, bagunça? Analisando, hoje, a fala da professora me vem uma dúvida: não teria sido o fato de Carlos nunca haver sido chamado para o trabalho, para a concentração e a disciplina para o estudo, o elemento que o impedira de ter um ritmo adequado? E afinal, qual é o ritmo adequado? Quem o determina? Como são impostos pelo sistema escolar estes conteúdos e ritmos? Eis que voltamos novamente à questão principal em relação aos conteúdos e ao conhecimento escolar, à forma de organização do trabalho escolar e à avaliação, as lutas entre a diretividade e o espontaneísmo. Não seria através destas práticas - não chamar a atenção de Carlos - que "a escola faz (com) que cada qual se sinta o único responsável por sua sorte?" (Enguita, 1989:214).

Esta situação relatada pela professora, ao que parece, confirma as preocupações de Adriana em relação ao trabalho alternativo e à avaliação preocupações que também encontramos nos trabalhos de Liliana e Luciana.

Em relação ao segundo ponto - avaliação - Adriana registrava, nas discussões, que as crianças trabalhavam constantemente em grupo, mas na hora da "prova bimestral" exigida pela escola, a professora as colocava em fileira e as avaliava individualmente.

A tentação, neste momento das discussões, é a de utilizar os famosos chavões "a professora reproduz os esquemas tradicionais em relação à avaliação" ou "na prática a teoria é outra". Mas, para compreender esta realidade será suficiente a afirmação de que a professora "reproduz" os esquemas tradicionais? Retomo novamente o depoimento da professora onde ela relata sua forma de trabalho com a avaliação:

"Quanto à avaliação, ela se faz sempre, no cotidiano. Mas também tenho feito a chamada "provinha" bimensal. Ela funciona assim: questões que a criança deve responder, a partir da vivência e trabalhos realizados em classe ou fora dela. Geralmente são questões que a criança responde individualmente, embora possa haver discussões coletivas (em grupo). Quanto mais efetiva a discussão, mais a criança consegue resultados satisfatórios. A avaliação, confesso, é um sofrimento. Você sofre porque a escola formaliza e exige (como um todo) notas e aprovação ou reprovação com critérios muito limitados aos quais nem todos conseguem se adaptar. É por isto que o Paulinho, por exemplo, que conta tão bem e tantos "causos" (com lógica perfeita, sequência, bom vocabulário, etc.) não poderá ser aprovado para a 3a. série porque dificilmente escreve e quando o faz sai tudo meio descordenado" (Depoimento da professora da classe).

Teria a professora se dado conta de que sua atitude com Carlos revelava uma forma de avaliação que não é avaliação de conhecimento expressa em "provas" bimensais? Como trabalhar com os alunos as contradições do trabalho pedagógico, se não as tomamos em sua totalidade e em suas relações com a função seletiva da escola como objeto de estudo no decorrer do curso? Como pensar dialeticamente em uma realidade marcada pela fragmentação, compartimentalização, hierarquia - "a escola exige", normas, critérios, formalização? É possível entender o trabalho docente em uma perspectiva de transformação, senão da escola, ao menos das condições adversas sob as quais ele se realiza? Que elementos do trabalho pedagógico se constituem como intrínsecos ao saber ensinar, saber fazer? Como lidar com eles nos limites da prática de ensino e dos estágios e com a dicotomia teoria/prática que perpassa todo um curso? Como superá-la no limitado momento do estágio curricular na escola pública? Que caminhos possíveis se vislumbram nesta direção?

3. A AULA: ELEMENTO DE ANÁLISE DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Com o objetivo de entrar no universo destas indagações e poder, quem sabe, tratar as questões de uma maneira mais compartilhada e dividida, organizamos - as alunas e eu - nosso tempo na disciplina de maneira a podermos compartilhar de algumas das atividades desenvolvidas por cada uma delas em suas classes. A presença em sala de aula, a participação direta no desenvolvimento de uma unidade de ensino planejada, me pareceu, em um primeiro momento, um dos caminhos possíveis de acompanhamento e supervisão do trabalho pedagógico desenvolvido no estágio. Já havíamos, em anos anteriores, vivenciado esta forma de participar da experiência (para vários alunos a primeira) em sala de aula, contribuindo para um processo de avaliação conjunta dos problemas e desafios emergentes do próprio trabalho.

Não é nossa preocupação proceder à análise da "aula" do ponto de vista de sua coerência interna, mas tomá-la como um fragmento, parte - que concretamente foi - de um trabalho maior que as alunas desenvolveram, extraindo dos registros feitos, os elementos que identifiquei como fundamentos do trabalho pedagógico: o tratamento concedido ao conhecimento das áreas de conteúdo e a forma de organização dos alunos para o trabalho escolar, naquele momento concreto, analisando o movimento do trabalho das alunas nessa direção.

Retornando aos trabalhos das alunas e analisando a forma como foram desenvolvidos, vejo que as dúvidas e angústias crônicas não se tornaram mais amenas pelo distanciamento e pelo passar do tempo, pelo contrário, vão se tornando mais e mais agudas.

Infelizmente não conto com o registro pessoal das alunas sobre sua experiência particular. Considero esta lacuna um certo prejuízo ao trabalho e lamento não ter insistido mais ou ter sido mais dura na exigência de tal registro. A única fonte que possuo para analisar o ponto de vista das alunas, em relação à aula dada, e a compreensão do processo, são seus depoimentos na auto-avaliação do trabalho. Eles podem ajudar a entender o desenvolvimento de alguns dos trabalhos.

Dada a impossibilidade de entrar no universo das aulas pela extensão dos registros, selecionei, para análise, 3 fragmentos de registro de aulas das alunas que definiram sua proposta de trabalho a partir da aproximação com o cotidiano, com o trabalho alternativo e com a própria prática.

Esta classe é uma 3a. série. a escola de periferia é marcada pela violência cotidiana que envolve a vida do bairro. A aluna tinha planejado a aula sobre a dengue.

A professora introduz a estagiária na aula e me apresenta.

" - Quem manda na classe hoje é a estagiária."

A aula tem início. A estagiária dirige-se à classe:

" - Quem trouxe material sobre a dengue?"

Apenas duas crianças trouxeram.

(...)

" - Vocês leram o material que conseguiram?"

Há crianças prestando atenção, algumas ainda estão com a sacola no colo, outras abrem o caderno, outras estão alheias.

" - Quem sabe o significado da dengue?"

Uma criança que havia trazido um livro sobre o assunto lê em voz alta. A estagiária vai escrevendo na lousa: o que é a dengue, o nome do mosquito, sintomas da doença e características da dengue hemorrágica.

Uma criança pergunta: "É para copiar?"

Resposta: "Se você quiser."

A - "Em que caderno?"

E - "No de ciências, de preferência."

Tenho ainda na memória o quadro da classe, desenhado com nitidez. A escola situa-se em um bairro de periferia onde surgiu o primeiro caso de cólera na cidade. Observando aquelas crianças, às 7 horas da manhã, tendo que dar conta de um assunto que faz parte de sua rotina cotidiana, mas para o qual não se sentiam desafiadas, pensava nas observações que havia feito à proposta, alertando para o cuidado de não reproduzir a propaganda oficial sobre a doença. Quando de sua discussão coletiva em sala de aula, a proposta havia indicado inúmeras possibilidades. As tentativas de situar as epidemias na realidade do bairro estavam ali, presentes.

" - Como é a dengue aqui no bairro?"

" - Como tem que fazer para não acontecer?"

Uma criança lê no livro os cuidados com a água para que o mosquito não se reproduza.

"- Wagner, como você sabe sobre isso?"

Ele responde que leu no livro.

"- Vocês já tiveram aula sobre isso?"

"- Já."

"- Então, vocês já sabem os cuidados para não terem a dengue. Vocês estão passando isso para os outros? A gente tem que batalhar para isso não acontecer."

Esta "aula" teria seguido um caminho diferente se Sílvia houvesse optado por um trabalho conjunto com a professora? Que condições objetivas e subjetivas as impedem de realizar um trabalho mais criativo nesta sala de aula?

" - Agora vou dar umas folhas e vocês vão me passar o que aconteceu aqui agora."

Uma criança brinca com o "aqui agora" imitando o Gil Gomes. Outra criança se oferece para entregar as folhas. Começam a trabalhar sobre as folhas de papel. A estagiária permanece parada na frente da classe.

Começo a andar pela classe. Há crianças que ainda não estão fazendo nada, não se animam para o trabalho".

Na classe há crianças repetentes - algumas por várias vezes - e, portanto, com idade superior à média das crianças da classe. Percebo que não se envolvem, não se sentem desafiadas. Mas, como poderiam participar? Não seria esta uma atividade demasiadamente infantil para a idade e os interesses que têm?

"Outras reproduzem o desenho da campanha (garrafa com água e o mosquito dentro), (pneu, garrafa e vaso com água e o mosquito) . Uma criança relata extensamente o que aconteceu na classe desde o momento em que a estagiária introduziu o tema."

Dos 25 trabalhos, 12 eram apenas desenhos, reproduzindo, tal como havíamos previsto quando da discussão da proposta em classe, o que as crianças viam diariamente na TV, nos cartazes, na propaganda oficial. Como este dado havia impactado a professora e a estagiária?

Terminada a atividade a estagiária recolhe as folhas e, consultando a professora naquele momento, decidem que vão preparar uma certa quantidade de massinha para que as crianças reproduzam, com a massinha, o que expressaram no trabalho escrito ou desenhado.

Professora e estagiária preparam massinha em classe. A estagiária pede para cada um pegar seu caderno de Português e copiar a receita da massinha. Confusão geral na classe. Duas crianças não haviam terminado seus desenhos.

As crianças se concentram em volta da mesa para ver o preparo da massinha. As que a conseguem primeiro começam a brincar com ela, atirar no teto, nos colegas, no chão e onde mais podem. Ao final, todas fazem algo com a massinha. A professora ensina então a fazer uma caixinha de dobradura para as crianças levarem a massinha para casa.

As carteiras estão imundas com os seus restos mortais."

Terminada a aula segue-se o recreio. Lá fora encontro a mãe de um aluno pedindo que uma criança delate o grupo de meninos que, no dia anterior, havia agredido seu filho. Uma servente (a única para toda escola) indignada ameaça deixar a escola queixando-se dos alunos - "uns animais" - que não a respeitam. Uma professora deixa sua sala de aula e, no corredor, queixa-se da colega que leva seus alunos para trabalhar fora da sala de aula e permite que eles "se apoiem no capô de seu carro."

As indagações e observações relatadas a seguir registram minhas preocupações sobre aquele momento, preocupações estas que procuravam recuperar e sintetizar as discussões coletivas e comentários individuais à proposta, realizada anteriormente em classe. As discussões sobre as aulas, em classe, partiam de indagações que nos ajudavam, ao mesmo tempo, na reflexão posterior sobre o trabalho concreto na escola e sua continuidade.

" Como foi preparada a atividade? Porque as crianças não se envolveram pesquisando sobre a dengue?*

** Como foi tratada a sugestão dada em classe ao Plano de Trabalho? Qual o objetivo do trabalho? Houve continuidade no mesmo ou em outro dia?*

** A atividade com massinha, tal como ela se desenvolveu, será apropriada para uma 3a. série e para crianças daquela realidade, daquela faixa etária?*

** A instrução para o trabalho não foi clara: era só desenho, desenho e texto, só texto? Dos 25 trabalhos, 12 eram apenas desenho.*

** Há crianças mais velhas na classe que não se envolvem na atividade ou demoram a se envolver. Qual a razão? Como essa questão é tratada no dia-a-dia pela professora e pela estagiária? Será que essas crianças não poderiam auxiliar de alguma maneira a professora na condução da classe?*

** Há uma agressividade extrema: como ela é trabalhada no dia-a-dia? Como poderia ser organizado o trabalho em sala de aula para enfrentar o desafio da agressividade e da "violência" verbal das crianças?*

** O trabalho do professor exige um acompanhamento constante do trabalho da criança. Como isso pode ser feito quando o professor permanece parado à frente da classe?*

** Como a(s) teoria(s) ajudam a enfrentar estes problemas enfrentados no cotidiano da escola?"(Comentários à aula, Silvia)*

Minhas observações, registraram que o trabalho não conseguiu ultrapassar as visões do senso comum sobre a doença. As crianças não conseguiram relacionar a doença com as condições de vida das populações principalmente periféricas e com as condições de higiene e moradia" (Comentários à aula), e principalmente com as suas condições de vida. O tratamento dado ao tema mostrou a falta de aprofundamento e ausência de desafios para as crianças, levando ao "aligeiramento" e a certa banalização do conteúdo. O improvisado (na atividade com a massinha) demonstrou um desconhecimento das condições concretas: a presença de adolescentes para os quais as atividades foram extremamente infantis e que talvez por essa razão não tenham se envolvido com a atividade.

Me vem à lembrança, avaliando este trabalho, a imensa quantidade de dúvidas que me assaltaram e a angústia que me envolveu naquele dia e na

sequência de aulas que passei a observar: como esta realidade chega à Universidade, ao curso, aos alunos e professores? É possível apropriar-se da realidade, refletir sobre ela de maneira crítica e encontrar caminhos para entendê-la teórica e praticamente, com tão pouco tempo de envolvimento? Já estávamos no dia 20 de maio, as aulas terminariam ao final de junho e aí se encerraria o estágio no 1o. grau. Poderíamos - as alunas e eu - abrangermos, no período de um mês, a reflexão sobre questões que um curso inteiro, em três anos de estudos, havia deixado, talvez, para um segundo plano? Mas, por outro lado, seriam estas questões do trabalho pedagógico - observadas e vivenciadas nas salas de aula da escola pública - as relevantes no contexto da disciplina e da formação de nossos alunos?

Na auto-avaliação, ao final do semestre, realizada pela aluna encontro pistas que me levam à raiz das dificuldades encontradas:

" Quanto à aula que dei para a 3a. série, eu não a considerei muito produtiva, ela caiu naquilo que eu não queria, pois ela foi dada sem a participação da classe (...).

Confesso que não buscava respostas para os problemas em leituras, a não ser aquelas já feitas neste período que eu estou fazendo este curso, mas eu procuro as respostas nas discussões feitas com as outras estagiárias e até mesmo com a professora"

Aqui, uma reflexão importante: a classe não havia participado da aula, não havia se envolvido com o trabalho e este elemento foi identificado como determinante no desenvolvimento do trabalho: "*caiu naquilo que eu não queria...*". O conteúdo desta reflexão traz um dado importante: a forma de organização do trabalho pedagógico e das relações - autoritárias - que se estabelecem entre o professor que determina e os alunos que cumprem as tarefas escolares determinadas. Outro questionamento diz respeito à ausência (reconhecida) da teoria como forma de mediação entre o trabalho - a prática - e a possibilidade de construção do conhecimento novo sobre a escola e a sala de aula. Como criar condições para o exercício crítico do trabalho pedagógico, sem o recurso à teoria?

A opinião da professora da classe sobre a aula é um dado a mais, neste universo, e possibilita entender o movimento do trabalho, as condições em que se movem professores e estagiários em sala de aula.

"...acabou escolhendo um tema já meio saturado, na medida em que os meios de comunicação estão divulgando bastante. No entanto, penso que a vivência em sala valeu (...)

Em termos metodológicos acho que foi bom. É claro que o ideal seria utilizarmos um material mais elaborado, alguns mosquitos in vitro ou bem desenhados, etc. Mas reconheço que isso nem sempre é possível. Gostei do modo como ela planejou a aula, partindo do conhecimento deles sobre o assunto. Como avaliação penso que poderíamos ter passado um questionário que serviria também como um instrumento de sistematização de tudo o que se discutiu na aula" (Avaliação da Professora da Classe).

A expectativa manifesta pela professora da classe se relaciona muito mais - ou apenas - à metodologia e ao conteúdo da área de Ciências do que ao próprio conhecimento da doença e sua epidemia, entendido em suas determinações sociais e políticas. Considera ter havido uma preocupação em partir do conhecimento da criança sobre o assunto. Mas foi esse conhecimento mais imediato, de senso comum, ultrapassado, superado, dando lugar a um conhecimento científico mais elaborado?

Volto, mais uma vez, ao depoimento da aluna na sua avaliação ao final do ano letivo:

"Essa não articulação (teoria/prática) faz com que as aulas em sala fiquem completamente separadas do estágio. Não havendo vínculo nenhum, a formação do professor fica muito prejudicada, pois por experiência própria na Faculdade de Educação essa articulação só ocorreu no último ano, o que fez com que eu me sentisse muito prejudicada, percebi isto numa aula que eu dei no 1o. semestre (...) sobre a dengue, deu para sentir que a teoria é bem diferente na prática" (Avaliação Final).

Outras aulas que assisti posteriormente, ofereceriam algumas pistas para as respostas que surgiam, mas acrescentariam outras tantas dúvidas sobre os caminhos que o trabalho ia tomando.

A proposta alternativa da professora da classe havia desafiado a estagiária a investigar os caminhos que conduziam àquela forma de trabalho pedagógico.

Chego à classe e há duas crianças varrendo e arrumando as carteiras. Pergunto se arrumam e limpam a classe todos os dias e elas me dizem que "às vezes".

Professora me apresenta como professora da estagiária.

Apresenta a estagiária e destaca:

- * ela vai dar aula como a professora*
- * quer que a respeitem como respeitam a profa.*
- * valem os combinados durante a aula da estagiária.*

A estagiária explica (à classe) que haviam preparado uma fita com a música "O PATO" mas que não a encontraram. Portanto, vão cantar com a classe a música. Começam cantando "Alecrim dourado". Cantam "O Pato".

A professora dirige-se para o fundo da classe. Há um certo burburinho entre as crianças. Ela me pergunta como deve proceder, se deve interferir ou não. Peço para ela aguardar para ver como a classe se organiza.

A estagiária explica a continuação da atividade: a partir da música deverão escrever o que quiserem em uma folha de papel. Grita geral. Há várias crianças que não querem escrever a história. Instantaneamente, um dos alunos se levanta, vai até a lousa e faz uma votação: "quem quer escrever estória?" Há 16 sim e 5 não.

** Solicito à professora que interfira. Ela vacila. Pergunto, (discretamente) lá de trás, se a estagiária quer que a ajude. Ela diz que sim. Vou para a frente da classe e esclareço que gostaria que a classe ouvisse primeiro a explicação da estagiária sobre toda a atividade e depois poderiam votar. Que a estagiária assim como eu, tem a voz muito baixinha e portanto, se eles não fizerem silêncio, não a ouvirão. Que é muito importante para a estagiária dar essa aula, porque ela está aprendendo como dar aula e a participação deles é importante. Aplaudem.*

** A estagiária retoma e continua explicando. A gritaria continua. Solicito à professora que ajude a estagiária com a classe. Ela vai para a frente e faz um discurso sobre a importância deles ouvirem a estagiária. Esclarece que estão perdendo muito tempo com essa discussão, já se passaram 45 minutos.*

Encaminha a votação e explica que, conforme o combinado, aquelas crianças que não quiserem fazer a atividade, farão cópia da música. Duas crianças reclamam.

* Silêncio geral, as crianças começam a trabalhar. Cinco crianças relutam em fazer a atividade. Uma começa a cópia. Outra deita-se na carteira, outra não faz nada e outros dois "enrolam", passeiam pela classe.

* Mais 45 minutos para as crianças escreverem uma história. As crianças levantam e mostram seu texto para a professora. A estagiária está na frente da classe. Entra uma professora de outra classe para explicar sobre o funcionamento da biblioteca. Distribui marcadores de livro para as crianças. Dali 5 minutos, outra professora entra e explica como vai funcionar a biblioteca no período da tarde.

* É recolhida a atividade. Algumas crianças vão até o armário da classe e retiram livros e brinquedos (uma arma de plástico rola pela mão de três meninos: um deles aponta a arma e a encosta na testa de outro). Termina a atividade com a estagiária.

* A professora vai à frente da classe e recolhe a lição de casa: um questionário sobre a criança na escola. As crianças estão dispersas. Algumas lêem livros de história, outras conversam entre si. A professora começa a falar sobre as saídas das crianças para irem ao banheiro. Nem todas prestam atenção. Entra uma servente e explica que vai atrasar a merenda. A professora decide que vai inverter o horário: primeiro o recreio e depois a hora da merenda. As crianças saem da classe (para o recreio)."

Em um dos cantos da sala, percebo e registro as regras que orientam o trabalho coletivo da classe, assim expressas:

REGRAS DA CLASSE

1. Não vale bagunçar na aula.
2. Não brigar, assoviar, falar palavrão, fofoca, xingar.
3. Não vale puxadinha nem qualquer brincadeira fora de hora.
4. Não sujar o chão nem riscar a cadeira e a parede.
5. Não vale conversa paralela.
6. Não bagunçar no corredor.
7. Quem precisar pode ir ao banheiro e tomar água após fazer a lição (grifo no quadro).
8. A professora não pode gritar com os alunos (Comentários à aula, Vânia).

A aula seguinte, também em uma 3a. série, é de Estudos Sociais a partir de um texto que tratava do tema "As raças".

*Cheguei quando a aula já havia começado.
O trabalho com a classe era o seguinte:*

** leitura de um texto, por parágrafos, com comentários. Cada criança lia um parágrafo e a professora pedia comentários de alguns alunos. O texto falava sobre as raças .*

As crianças estavam dispostas em grupos de quatro. As atividades nesses grupos eram as mais variadas enquanto a professora solicitava comentários das crianças. Havia crianças escrevendo, outras reescrevendo sobre o texto, colando, conversando. A professora tenta atrair a atenção das crianças desatentas, solicitando seu comentário sobre o texto.

As respostas das crianças mostram o registro que fizeram do texto: as pessoas brigam porque são de raças diferentes e se referem ao conflito recente nos Estados Unidos.

Em determinado momento, diante de uma solicitação da professora, uma criança faz uma observação:

*" - Comentar o que disse aí, dona"
ou, em outro momento,*

" - Quando eu quero comentar a tia não deixa".

As crianças permanecem dispersivas até o final da leitura do texto. Há uma ou outra que está mais atenta e responde sempre.

** Terminada a leitura, a professora explica que eles deverão, em grupo, recortar material das revistas disponíveis e elaborar um cartaz sobre o tema do texto: as raças.*

Os grupos trabalham com certa dificuldade: há falta de tesoura, em alguns grupos as crianças trabalham coletivamente, em outros apenas uma ou duas participam.

Hora do recreio

Ao voltar, as crianças vêm com votos da "sinhazinha" da escola e nos diferentes grupos a discussão gira em torno desses votos que são para uma das crianças da classe. Há uma certa dificuldade em retomar o ritmo do trabalho.

Terminado o trabalho em grupo, os cartazes são colocados na lousa. Cada grupo deve escolher uma criança para expor as conclusões a que chegaram. Há dificuldades também neste sentido, há crianças que não querem, a professora tem que forçar a exposição. Grande parte dos cartazes reproduz trechos do texto comentado na primeira parte da aula.

As crianças estão ansiosas para saírem para a aula de educação física. A cada momento perguntam que horas são, pressionam a professora- "que péssima idéia essa, não dona?"-, e as outras crianças para andarem rápido com a explicação dos cartazes."

* As crianças estão acostumadas a trabalhar em grupo? Em que atividades se organiza o trabalho em grupo? Como eles foram constituídos?

* Pode-se perceber um certo cansaço manifesto na "indisciplina" das crianças. A dispersão não seria por conta da repetição do tema?

* Os comentários das crianças foram perdidos. Não deveriam ter sido sistematizados e até escritos na lousa, durante a fala? Note que houve comentários interessantes (da Taís, sobre a indenização dos terrenos,(...), sobre os conflitos raciais) que ficaram perdidos. O conhecimento que a criança pode construir e as relações que estabeleceu com a realidade , a partir do texto, não foram sistematizados. Este é um passo importante no processo de ensino. Se não for assim, qual o sentido da exigência de participação das crianças?

* A organização da participação das crianças é importante. Quando se pergunta: "quem quer fazer um comentário" e 4 ou 5 levantam a mão, o passo seguinte e necessário é organizar essas intervenções, "inscrevendo" as crianças para a fala. Esta é também uma forma de incentivar o respeito à fala do outro e demonstrar a necessidade de participação.

* Em relação ao conteúdo. Este é um texto que dá condições para o desenvolvimento do senso crítico dos alunos? Penso que ele contém informações e conceitos incorretos. Por ex.: os conflitos nos EEUU tiveram sua origem apenas na questão da raça? As pessoas são iguais de que ponto de vista? Como se discute os direitos da pessoa e as relações que estabelece com outros homens em determinado tempo e espaço? Como discutir o preconceito racial e a condição do negro, principalmente, um conceito constantemente colocado por diferentes crianças?" (Comentários à aula, Célia)

Esta forma de acompanhar o trabalho do aluno, mais do que a supervisão do trabalho de estágio, revela-se como um compartilhar das angústias e indagações sobre a realidade desafiante, instigadora e adversa que é a sala de aula .

A presença em sala ajuda a entender não apenas o movimento próprio da classe - as relações das crianças com a professora e com a estagiária, das crianças entre si, da professora com a estagiária e o trabalho com o conhecimento das diferentes áreas - mas permite, ainda, questionar o trabalho das alunas a partir da problematização das questões específicas - daquela sala de aula concreta, determinada e situada historicamente -, articuladas com as questões

mais gerais que se referem à forma de organização do trabalho pedagógico na escola pública hoje e seu papel na exclusão/manutenção das crianças.

Hoje, permite avaliar, também, meu registro como manifestação de meu trabalho e aí, constatar em que medida a ênfase nas questões mais gerais do trabalho em sala de aula responde algumas das dúvidas em relação ao próprio trabalho, das alunas e meu.

Considero, porém, esta forma de acompanhamento, incompleta, ela não possibilita uma visão da atuação das alunas, das crianças e do processo de ensino em sua totalidade, tampouco um acompanhamento mais direto do trabalho de cada um dos alunos. Contraditoriamente, ela permite que angústias e indagações que envolvem o trabalho docente, na situação concreta da escola pública, deixem de ser apenas dos alunos e professores, individualmente e passem a ser coletivas, socializadas, entendidas como resultado da forma de organização da escola, da estrutura do próprio curso de Pedagogia, que não coloca a escola e o trabalho pedagógico como objeto de estudo e conhecimento no processo de formação do profissional da educação, alijando os alunos do mundo do trabalho.

Retomando cada um dos registros das "aulas" e lembrando as indagações e dúvidas de algumas, e também o silêncio, o descontentamento, e a ausência de questionamentos de outras no desenvolvimento da prática de ensino e dos estágios, apesar de reconhecer as limitações e determinações do estágio, não é possível subestimar a importância de nossa forma de organização curricular que, ao proporcionar poucos momentos de contato com a realidade do trabalho pedagógico da escola, cria a falsa impressão de que temos "muita teoria" e "pouca prática".

Freitas questiona este argumento, destacando a preocupação com a formação teórica do educador.

"Porque destacamos agora a teoria? Destacamos, didaticamente, para questionar a falsa concepção de que temos demasiada teoria nos cursos. E que é preciso inverter a ordem: é preciso muita prática e diminuir a teoria. E isto é uma armadilha seríssima. Primeiro, porque não temos uma boa formação teórica nos cursos. Temos uma colcha de retalhos com pinceladas de Sociologia, Filosofia, História, etc..Como alguém já disse, parece um corredor polonês onde cada professor vai dando uma pincelada de uma cor e lá no final sai o aluno todo "collorido" (Freitas, 1991b:56).

Também nesta direção, vai a análise de Fávero sobre a estrutura curricular da universidade brasileira:

"Se antes o currículo não correspondia às necessidades da formação, com a Reforma o problema persistiu, tornando-se o currículo, muitas vezes, um elenco de disciplinas justapostas e desconexas, apesar de estarem administrativa e burocraticamente ligadas por pré-requisitos e co-requisitos, e "controladas" por um colegiado de curso" (Favero, 1992:62).

4. A AVALIAÇÃO: A TEORIA NA PRÁTICA É OUTRA?

Ao lado da questão do projeto de trabalho - e seus componentes político-pedagógicos - e do tratamento dado ao conhecimento escolar, um dos assuntos que emergem da análise das diferentes produções das alunas é a questão da **avaliação**.

Da leitura e análise do texto de Freitas (1991c) "Organização do Trabalho Pedagógico" foi possível compreender melhor as dificuldades enfrentadas em relação à preparação e organização das "aulas" analisadas anteriormente, ao domínio do conhecimento das didáticas específicas e da totalidade do processo de trabalho na escola. Constato que a avaliação é um dos componentes do trabalho pedagógico que marca de forma mais significativa as propostas. Há uma dificuldade grande em lidar com ela, tanto durante a observação como na definição da proposta de trabalho.

A dificuldade em lidar com a avaliação decorre, em parte, da lacuna existente na formação do aluno da Pedagogia, que o impede de compreender o papel que ela exerce no processo de eliminação e exclusão das crianças da escola. Por isso mesmo, a maneira como vê a avaliação, realizada pelo professor, é muitas vezes contraditória: reconhece a sua necessidade e faz críticas à forma como ela

é realizada, mas quando a incorpora à sua prática acaba incorrendo nas mesmas práticas avaliativas que criticou.

Algumas alunas detectam, em suas análises, a partir do estudo do texto, a estrutura de poder implícita nos mecanismos de avaliação:

"Na classe onde estagio as formas de avaliação são tradicionais e ligadas unicamente às provas escritas, não se leva em conta o desenvolvimento global do aluno. As provas são preparadas pelos professores com questões diretas apenas sobre o conteúdo estudado. Não se dá oportunidade de o aluno participar de seu processo avaliativo. Apenas lhe é apresentado a sua nota, a qual é altamente reforçada para a negatividade, criando rótulos nos alunos e fazendo muitas vezes, que eles desanimem. O cotidiano por mim observado reforça ainda mais a necessidade de se mudar o processo avaliativo para melhor organização do trabalho pedagógico" (Regina, Texto de estudo).

"... a avaliação é vista, em primeiro lugar, como o resultado da aprendizagem do conteúdo. Porém a professora não isola os outros tipos de avaliação (disciplinar e de valores e atitudes), ela usa avaliação como tripé, só que em primeiro plano é avaliado o conteúdo" (Silvana, Texto de estudo).

"A avaliação nesta classe, como afirma o texto, é conduzida basicamente pelo professor onde as provas são feitas pelo professor, mas também são levadas em conta outras formas de avaliação, como por exemplo, o desempenho do aluno em sala de aula" (Sílvia, texto de estudo).

Outras avançam no sentido de identificar claramente as relações de poder explícitas na avaliação:

"Como já coloquei, as relações de poder na escola são muito fortes e é como o texto cita, fortalecida pela organização do trabalho em sala de aula, onde todas as formas de avaliação cumprem o papel de manutenção da dominação dos mais "fortes" sobre os mais "fracos": eu sei mais, portanto sou melhor. Quando digo que todas as formas de avaliação cumprem o papel de manutenção do poder, me baseio na própria situação vivida em sala de aula, pois segundo o que a professora diz, ela avalia tudo o que o aluno faz: exercício, comportamento, tarefas, atividades extras e as provas e em todas estas situações ela coloca-se como a dominadora do saber, aquela

que pode julgar a tudo e a todos em sala de aula" (Luciana, Texto de estudo).

"...nunca a vi fazendo um elogio pessoal a ninguém e todos os atos das crianças são avaliados. A professora parece não utilizar-se dos "rótulos" de certos alunos para evidenciar as diferenças dentro da sala de aula, mas os trás para si na hora de avaliá-los. Certos exercícios são utilizados como elementos disciplinadores, como é o caso da cópia de lição de casa que deverá ser feita "n" vezes por quem tiver seu nome escrito na lousa. A avaliação é feita semanalmente e o conteúdo avaliado é o que foi visto no decorrer da semana. Possui caráter punitivo e discriminativo" (Liliana, Texto de estudo).

"Em relação à avaliação. Não há atendimento individualizado. Só elogios ou críticas individualizadas. A professora aplica provas, fazendo um tipo de "apostila" em que inclui o cabeçalho, cópias, ditados, separação de sílabas, etc., incluindo xerox de matemática. O aluno participa fazendo os exercícios, copiando da lousa sem poder conversar muito, levantar muito e "mostrar" para o colega. Não há quase que nenhum espaço para o questionamento, sugestão, opinião, etc.

Não ocorre o estímulo à criatividade. Tudo é rigorosamente dirigido. Até para o desenho e pintura a professora estabelece um modelo e faz o aluno segui-lo.

Há um rígido controle de disciplina incluindo ameaças de reprovação. É comum ameaçar não permitir a entrada do aluno na aula seguinte sem a mãe ou o pai. É comum escrever no caderno do aluno que este não fez a lição, conversou muito, etc.

Não ocorre nenhuma forma de estudo coletivo.

A avaliação não tem retorno para o aluno nem ocorre nenhuma forma de discussão sobre ela" (Estela, Texto de estudo).

Após dois meses de estágio, com as primeiras observações realizadas, as constatações de Estela em relação à avaliação se ampliam e extrapolam a questão da avaliação do ponto de vista da "prova" ou avaliação de conteúdo:

"Em termos de avaliação, a professora aplica a "prova" do modo como o autor coloca, como "modelo de raciocínio". É tudo o que foi dado em aula, segundo os critérios que ela estabelece, para checar em termos quantitativos (somente) se o aluno está automatizando (reproduzindo) os modelos de aprendizagem.

Também está muito presente a avaliação de valores e atitudes. Ela (a professora) estabelece uma relação direta entre aprendizagem e

o comportamento dos alunos, classificando-os e rotulando-os. Tem o aluno mimado, o interesseiro, o vagabundo, o sonhador, a conversadeira, a briguenta, além daqueles que segundo ela tem um comportamento neurológico".

O processo que Estela relata é a avaliação desenvolvida pela professora em uma 1a. série, nos primeiros meses do ano letivo. Neste relato encontramos elementos de muitos outros processos, parte de um todo mais amplo - a avaliação escolar (Freitas, 1991e). Os mecanismos de seleção e classificação, através da avaliação escolar, estão presentes no cotidiano das crianças na grande maioria das escolas públicas. Villas Boas, ao relatar as práticas avaliativas em uma escola pública de Brasília, nos introduz em um universo bastante cruel - semelhante a este, inclusive - que nos permite entender a própria universalidade do problema:

"A exemplo do que acontece na vida cotidiana, a avaliação está presente em todos os momentos da vida escolar do aluno. Desde que ele entra na escola pela primeira vez, já no ato da matrícula, pelo simples contato com seus pais, começam a funcionar os mecanismos de seleção e classificação. Em seguida vêm os primeiros encontros com a professora, quando ela começa a emitir os primeiros julgamentos sobre o aluno: bonzinho, quieto, disciplinado, barulhento, teimoso, preguiçoso, estudioso, inteligente, burro, etc. Assim tem início o processo de avaliação escolar" (Villas Boas, 1993:8).

Qualquer semelhança não é mera coincidência. A similaridade nas práticas avaliativas, tal como registradas por Estela e Benigna, nos faz recorrer a Enguita para entender que a avaliação:

"é de fato, um mecanismo omnipresente na cotidianidade das salas de aula, pois tem lugar formal ou informalmente - mas sempre com efeitos - cada vez que o aluno responde ou deixa de responder uma pergunta do professor, mostra-lhe seu trabalho ou torna visível seu comportamento" (Enguita, 1989:203).

Ao analisar estes trabalhos e reviver os contatos com a escola pública, sou obrigada a concordar com o autor quando afirma que na escola *"aprende-se a estar constantemente preparado para ser medido, classificado e rotulado; a aceitar que todas nossas ações e omissões sejam suscetíveis de serem incorporadas a nosso registro pessoal; a aceitar ser objeto de avaliação e inclusive a desejá-lo"* (Enguita, 1989:203). São estas as práticas presentes na escola pública, que emergem dos relatórios das alunas.

"Quanto aos castigos aplicados pela professora em nossa presença, foram apenas bilhetinhos no caderno para os pais. Uma única vez presenciamos a professora colocando 3 alunos em pé no canto da sala porque eles ficaram sentados durante a oração. O castigo era para durar 10 minutos, mas a professora reduziu para pouco mais de 1 minuto. Não há atendimento individualizado. São dadas provas semanais e quando a professora acha que de maneira geral a classe não está bem em determinada matéria, ela passa mais exercícios" (Luciana e Liliana, Indicadores).

Ao entrar em contato com o texto teórico que explicita questões, antes desconhecidas, sobre o papel da avaliação, as alunas vão encontrando as relações e estabelecendo uma rede de informações particulares, identificando as contradições do processo.

"É um absurdo estabelecer um padrão ideal de aluno (ou ser humano) em termos de comportamento e moldá-lo a um processo de aprendizagem também modelo. Neste contexto ela (professora) estimula a formação da auto-imagem negativa do aluno" (Estela, Texto de estudo).

"A questão da avaliação me parece um tanto que problemática pois é necessário que os alunos sejam avaliados: mas como fazer isto? Às vezes eu me questiono porque na sala de aula onde eu faço estágio a professora transmite o conteúdo de forma não tradicional porém as vezes provas são dadas a fim de saber se houve ou não retenção. Será que não há outra maneira de se checar isto? Segundo a professora ela utiliza vários tipos de avaliação: formais e não formais. Tudo isto para mim ainda é uma questão bastante complicada" (Sílvia, Texto de estudo).

As críticas que as alunas realizam às práticas avaliativas dos professores são grandes. Mas como elas mesmas, alunas, tratam a questão da avaliação no seu próprio trabalho com a escola? Apesar das inúmeras dificuldades para tratar esta questão, os diferentes relatórios e planos de trabalho indicam alguns dos caminhos seguidos no processo de avaliação.

"Procuro fazer uma avaliação contínua do trabalho, se deu certo ou não, no que falhou, como melhorar, o que os alunos aprenderam, o quanto progrediram individualmente e a classe enquanto grupo. No entanto é necessário atribuir uma nota individual ao aluno por matéria e essa nota deve ser o resultado da avaliação individual do aluno segundo os critérios fixados por todos os professores da escola e explicitados no projeto pedagógico.

Esses critérios são:

- * participação e interesse;*
 - * responsabilidade;*
 - * assiduidade;*
 - * desempenho em relação ao conteúdo;*
 - * cooperação e respeito com a comunidade escolar"*
- (Célia, Plano de Trabalho).*

"Levamos em conta para avaliarmos o trabalho a participação, os comentários feitos pelas crianças, pois estes nos serviam de "gancho" para irmos prosseguindo com o desenvolvimento do conteúdo" (Luciana e Liliana, Relatório III).

Observa-se a tentativa de avaliar os alunos de uma forma mais global, considerando aspectos cognitivos, de conteúdo e valores

É freqüente a queixa dos professores em relação, por exemplo, à avaliação e às cobranças que a escola, personificação das normas burocráticas do Estado faz, sendo nesta tarefa auxiliada pelos pais. Célia registra suas dificuldades nesse sentido:

"Tais critérios (de avaliação) refletem a tentativa de avaliar o aluno como um todo, em seus aspectos sociais, psicológicos e de aproveitamento em sala de aula, mas a cobrança maior, dos pais e direção da escola ainda é sobre o conteúdo que geralmente se reflete nas provas escritas" (Célia, Plano de Trabalho, grifo nosso).

Esta afirmação de Célia me faz buscar as explicações para esta relação entre os aspectos cognitivos e os valores no processo de avaliação. Encontro em Enguita reflexões a este respeito que ajudam a entender porque, entre tantos critérios utilizados pelos professores na avaliação, poucos pertencem à esfera cognitiva, sendo os demais ligados a aspectos comportamentais. A tentativa de se considerar os aspectos globais do aluno no processo de avaliação dá a impressão de que os critérios puramente cognitivos podem ser despidos das influências dos critérios comportamentais. Mas as notas propriamente acadêmicas - concedidas a partir das provas escritas - não estão livres desses aspectos não cognitivos.

"Para o professor, torna-se pouco menos que impossível não se deixar influir, se é que o tenta, pelo comportamento do aluno, medido pelo termômetro das exigências da instituição e das conveniências das gestão do grupo-classe" (Enguita, 1989:205).

Ao analisar o relatório de Célia, me pergunto se não teria sido possível, durante o curso, trazer para as discussões teóricas estas preocupações e estas exigências com as quais os professores - e não apenas Célia - se defrontam cotidianamente em seu trabalho pedagógico.

A falta de domínio teórico sobre a importância do processo de construção do conhecimento para as crianças da escola pública de 1o. grau, leva a uma série de afirmações confusas sobre a "utilidade" da avaliação cognitiva.

"Não acredito em uma "avaliação formal" de um texto escrito. OU SEJA, O TEXTO NÃO DEVE SER CORRIGIDO, DEVE SER LIDO!" (Priscila, Relatório II).

"Durante a escrita, percebi erros de grafia, mas não corriji, me importei com o que as crianças escreveram, com suas criações" (Regina, Relatório III).

Assim, as afirmações de Priscila e Regina, que têm uma aparência de forma democrática de avaliar a leitura e a escrita das crianças, podem revelar, na realidade, posturas que impedem às mesmas, o acesso à norma mais elaborada

da língua, até porque ao final, o critério para a aprovação/reprovação é o conhecimento da língua escrita.

"Avaliação e conclusão do trabalho: entrega dos questionários individuais e apresentação de cada grupo sobre as características das zonas "territoriais" de sua comunidade, com incentivo a participação dos outros grupos para enriquecimento dos trabalhos. A participação dos alunos durante todo o processo será considerada como avaliação" (Solange e Patrícia, Plano de Trabalho).

*" Fizemos uma cópia e em seguida fizemos exercícios:
 * colocando V ou F nas frases que escrevi;
 * união de sílabas para responder frases incompletas;
 * responder perguntas" (Marta, Relatório III).*

"A avaliação do trabalho deverá permear todo o desenvolvimento da proposta, na medida em que ocorram ou não os resultados esperados" (Mará, Plano de Trabalho).

As dificuldades em lidar com o problema da avaliação do conhecimento aparecem relatadas, tanto na análise das alunas sobre o processo de avaliação que a professora da classe assume, quanto na análise que fazem de seu trabalho. Assim, de um modo geral, quando analisam as formas de avaliação que a professora utiliza, o fazem de maneira crítica, levantando os problemas delas decorrentes. No entanto também reproduzem em seu trabalho no estágio as formas mais mecânicas e memorísticas de avaliar o conhecimento escolar - "colocar V ou F", "entrega dos questionários" ou afirmações do tipo "a participação dos alunos será considerada na avaliação"; ou "serão levados em consideração todos os aspectos do aluno" que implicam em formas de avaliação contínua com critérios subjetivos de domínio único e exclusivo do professor, caracterizando-se como uma forma autoritária de trabalho pedagógico ou no dizer de Enguita, um controle permanente (op. cit. pág. 206).

Até que ponto a maneira que o professor estabelece para a avaliação não determina a forma como os alunos estudam ou lidam com o conhecimento? Crooks apud Freitas, 1991d), afirma que "formas avaliativas ou provas de

baixo nível cognitivo podem levar a formas de estudar que não aprofundam o conhecimento do conteúdo".

Ludke postula que uma das indagações básicas, a ser feita em relação à avaliação é "qual a preparação específica que o professor recebe para trabalhar com ela?". Compartilhamos desta opinião, ao constatar a escassez de pesquisas e estudos ligados a esta complexa temática:

*"Entre os vários temas que ocupam a atenção dos nossos teóricos educacionais, a avaliação certamente não ocupa lugar de destaque. Houve tempo em que ela frequentava bastante as páginas de vários dos periódicos das áreas, mas sua concepção era muito marcada por uma visão tecnicista, que aproxima demasiadamente o conceito de avaliação ao de mensuração (...)
Justamente o outro aspecto, o fundamental, o que questiona o próprio conceito de avaliação, tem sido pouco tratado entre nós. São exíguos os trabalhos que se dedicam à discussão aprofundada desse conceito e de suas implicações sobre o processo de ensino-aprendizagem sob uma perspectiva crítica" (Lüdke, 1991:87).*

Esta constatação, infelizmente, também se concretiza no caso particular de nosso curso de Pedagogia que não contempla, no currículo, qualquer disciplina cujo objeto de estudo seja especificamente a **avaliação**. Como esperar que, sem o necessário domínio teórico e prático, nossos alunos possam enfrentar com êxito, na sua prática pedagógica cotidiana de seu trabalho pedagógico, tão complexo problema, responsável pela exclusão de grandes contingentes de crianças de nossas escolas?

5. DE TRABALHOS E APRENDIZAGENS

Ao retomar o fio condutor deste capítulo, que trata das possibilidades do trabalho de estágio dos alunos na escola, e das condições de sua realização, não posso deixar de ir registrando, ao mesmo tempo, as dúvidas que

surtem neste retorno aos relatórios, indicadores e planos de trabalho das alunas, bem como aos meus comentários e registros deste processo.

Da construção da proposta de trabalho enquanto possibilidade, já tratamos no interior do próprio capítulo. Algumas das questões ali levantadas retornam com força no decorrer da análise das práticas das alunas, e é este movimento que considero, neste momento, importante registrar, recuperando, nesta síntese, as condições de realização do trabalho de estágio das alunas na escola pública do primeiro grau. De maneira geral, as condições objetivas de realização do trabalho de estágio na escola pública estão ligadas a fatores como a disponibilidade do professor da classe e a existência do tempo para o trabalho conjunto. As propostas, elaboradas a partir da identificação dos problemas, que chamaram atenção das alunas no processo de aproximação da escola, se realizaram de diferentes maneiras. Problemas como a violência familiar, a epidemia da dengue, a fragmentação das áreas de conteúdo, as práticas autoritárias, a indisciplina e a alfabetização encontraram caminhos para serem trabalhados nas diferentes propostas. Em uns trabalhos mais, em outros menos, de um modo geral o que se pode constatar é que em todas as propostas estavam presentes preocupações com uma realidade que desafia, choca, agride: a realidade do trabalho pedagógico da escola pública de primeiro grau. Mas este movimento das alunas em direção à concretização de uma intenção, inicialmente teórica, revela as contradições de um trabalho desta natureza.

E aqui, antes de continuar a síntese, caberia uma indagação: de que trabalho falamos nesta tese? É trabalho (produtivo) o movimento, que acabamos de analisar, das alunas com as crianças e professoras das escolas, no seu processo de formação-iniciação da profissão? Pode-se chamar a esta intervenção na realidade da escola, a esta atividade prática, de trabalho? Como se situa, neste quadro, a atividade teórica que os alunos desenvolvem no interior do curso?

Realizo, aqui, um exercício teórico, a partir das manifestações presentes nos trabalhos e avaliações das alunas, e do recurso à vivência particular que minha memória permite.

Em primeiro lugar, penso que os alunos, em processo de formação percorrem necessariamente o caminho da atividade teórica, tal como definida por Vasquez, que tem como finalidade imediata elaborar, ou transformar idealmente, e não realmente os conceitos, teorias, representações ou hipóteses - que ele

denomina matérias primas - e as sensações e percepções subjetivas, "*para obter como produtos teorias que expliquem uma realidade presente ou modelos que prefigurem uma realidade futura*" (Vasquez, 1977:203). Este conhecimento, resultado da elaboração teórica, torna-se indispensável para transformar a realidade mas não a modifica realmente, não transforma o real.

O trabalho das alunas, ao qual me refiro nesta tese, é a prática social que desenvolvem, na qual se inserem desde o início dos estágios. Neste processo, identifico aspectos desta prática social da qual se aproximam, e que constituem-se as fontes de conhecimento, ou seja, elementos que lhes permitem apropriar-se do trabalho pedagógico da escola, identificar os desafios e definir sua proposta de trabalho, e a partir destes desafios colocados, em um processo de ação - reflexão e novamente ação, exercer um processo contínuo de aproximações e sínteses teóricas que retornem novamente à prática. Trabalho do aluno que se articula com o trabalho pedagógico da escola, que se apropria de elementos desse trabalho do professor, real, contraditório, situado historicamente, e busca caminhos para transformar - nos limites colocados pela escola, pelo desenvolvimento da disciplina e pelas condições de formação de nossos alunos - algumas das condições adversas em que ele se dá.

É assim que procedo à análise dos trabalhos de estágio das alunas - não como trabalho produtivo entendido enquanto trabalho assalariado que não é - mas como trabalho socialmente útil, de relevância social e sócio-pedagógica, tal como definido por Pistrak, que pode vir a unificar em torno de si todo o processo de educação e de formação de nossos alunos futuros professores (Pistrak, 1981:42).

Não encontro elementos que me permitam interpretar, de outra maneira, os dados analisados. Refiro-me concretamente a eles para apoiar este meu exercício teórico. Nas diferentes propostas, encontro elementos contraditórios do trabalho, que revelam possibilidades de formação humana e de alienação no processo de formação de nossos alunos.

* na proposta de Silvia, que com todas as dificuldades teóricas e práticas, procurou responder a um problema social vivenciado pelas crianças e pela escola, o desconhecimento - reconhecido por ela - da teoria, do conteúdo desenvolvido e dos instrumentos necessários para a organização do trabalho com as crianças;

* nas tentativas de Silvana, Regina, Solange e Patrícia para fazerem dos estudos do bairro e do município, de zona rural e urbana, atividades que envolvessem as crianças na investigação e na pesquisa da realidade e a "lida" com as atividades mecânicas e repetitivas que o cotidiano do trabalho pedagógico foi colocando em seus caminhos;

* no caminho peculiar trilhado por Priscila e seu trabalho sobre a violência e os direitos da criança, os vestígios do espontaneísmo, do praticismo, a resistência à reflexão, ao registro, ao estudo;

* nas aprendizagens e nos "fazer" de Estela e as rupturas com as formas atuais do trabalho pedagógico individualizado, competitivo e punitivo, o apelo ao construtivismo como teoria pedagógica;

* nas elaborações teóricas de Mará, Luciana e Líliliana que se dispuseram a trabalhar com as professoras de suas classes, tanto prática como teóricamente, a ênfase na metodologia de ensino;

* nas angústias materializadas em propostas "alternativas" de Marta e Vânia, e ainda de Sofia, tentando decodificar o universo escolar violento, pelo trabalho, pela investigação da prática alternativa da professora e pela ruptura com a violência e o desrespeito entre as crianças;

* nas contradições vivenciadas por Adriana e sua projeção de "professor modelo", desmistificada pela análise da prática e pela inserção no trabalho pedagógico da professora;

* como Célia, que pelo seu trabalho se aproxima de práticas que exigem a participação das crianças e realiza suas aproximações teóricas com as dificuldades que representa ser sujeito e objeto de seu próprio trabalho.

As dificuldades de articular teoria e prática se manifestaram, também, neste movimento contraditório do trabalho das alunas. Questões que pareciam estar "resolvidas" do ponto de vista teórico, retornam no momento da prática com toda a força: as abordagens psicológicas para tratar os complexos problemas da escola e da sala de aula, a redução do trabalho pedagógico à questão da relação professor-aluno, as dificuldades práticas para lidar com a incompreensível avaliação, as concepções de professor modelo, a simplificação e a banalização do conteúdo, a infantilização das atividades de ensino, as tarefas repetitivas e rotineiras, a recusa e a resistência de grande parte delas ao registro, à atividade teórica, o "descompromisso" de algumas com o trabalho no

primeiro grau pelo qual não têm opção, assim como o pragmatismo e o espontaneísmo, fazem parte, também, desta realidade do trabalho que as alunas de 92 vivenciaram.

Identifico neste universo e nesta diversidade de questões, uma unidade em torno de uma questão principal: o comprometimento da formação teórica que, separada no tempo e no espaço da prática, não dá conta dos problemas que emergem no momento dos estágios. Assim, o domínio dos elementos que compõem o trabalho pedagógico, e com os quais se relacionam nos momentos dos estágios - a compreensão da função social do seu trabalho, seus determinantes históricos no quadro do processo do trabalho na sociedade capitalista, a necessidade de um projeto político-pedagógico claro que oriente a organização e seleção do conteúdo, as formas de trabalho em sala de aula, o relacionamento com as crianças e com sua realidade, a avaliação -, condição necessária para a formação crítica e a ação transformadora, encontra-se comprometido pela concepção de conhecimento que perpassa nosso currículo e que traz para o momento dos estágios todas as dicotomias da separação entre teoria e prática, concepção e execução, no processo de trabalho.

Esta separação entre o trabalho e os conhecimentos científicos afasta a possibilidade de unidade entre teoria e prática. Como afirma Pistrak "*o principal é que o trabalho e os conhecimentos científicos tenham o mesmo objetivo, que a prática seja generalizada e sistematizada pela teoria, que a prática, afinal de contas, se baseie em leis teóricas*" (1981:93).

Entendo, como Pistrak, que a relação necessária entre o trabalho e os conhecimentos científicos é a síntese natural entre a teoria e a prática, síntese que deve ser basear em trabalhos que tenham uma clara razão de ser e um preciso caráter de utilidade social (Pistrak, 1981).

O CONTATO COM O 2o. GRAU

O segundo semestre da Prática de Ensino e Estágios, na estrutura curricular do Curso de Pedagogia, é dedicado ao estágio no 2o. grau. Para obter seu registro profissional em até 3 (três) das disciplinas pedagógicas da HEM, o aluno deve, necessariamente, realizar sua prática de ensino e estágio nas áreas escolhidas, no período de um semestre. Esta realidade, absurda, criada pelo próprio MEC ⁸⁶, já havia indicado, no desenvolvimento dos estágios em 1991, as dificuldades de um trabalho desenvolvido sobre estas bases. Em 1992 sabíamos, com razoável clareza, que os esforços teriam que ser duplicados para que a atuação na disciplina fosse realizada de modo a oferecer aos alunos, condições de desenvolver um trabalho que pudesse enfrentar tais obstáculos.

1. AS POSSIBILIDADES DE ELABORAÇÃO/PRODUÇÃO TEÓRICA

SOBRE O TRABALHO NO 1o. GRAU

São necessárias, aqui, algumas considerações, acerca do desenvolvimento histórico do trabalho de estágio no 2o. grau. Nossa experiência em anos

⁸⁶ A Portaria 399/89 modificou as exigências para concessão do registro profissional das Licenciaturas em geral, exigindo do aluno a realização de Prática de Ensino e Estágios Supervisionados em todas as áreas em que ele pretenda obter seu registro.

anteriores, em especial com as turmas de 86, 87 e 91, havia demonstrado que se tornava quase impossível superar as dificuldades teóricas que os alunos enfrentavam, em relação ao próprio objeto de estudo/trabalho no estágio de 2o. grau: o processo de formação de professores para as séries fundamentais do 1o. grau. Colocados em contato com a escola de 2o. grau - Habilitação Específica de Magistério - cuja tarefa principal é a formação de professores que, assim como eles - alunos - atuarão profissionalmente em classes de 1a. a 4a. séries, não conseguiam fugir da "tentação" de estabelecer comparações e repetir, na prática de estágio, o mesmo processo pelo qual haviam passado no curso de Pedagogia. Aliados da discussão teórica e do domínio dos problemas do 2o. grau e da especificidade da formação do professor a nível desse grau de ensino, a única alternativa encontrada por nós era efetivamente a de "reproduzir" nas disciplinas pedagógicas, os "conteúdos" das disciplinas de fundamentos do curso de Pedagogia.

Tal alternativa, no entanto, me intrigava, inquietava. No trabalho com a disciplina, pressionada de um lado, pela ansiedade e expectativa dos alunos que chegavam ao 2o. semestre ávidos pelo contato com o Magistério de 2o. grau sem qualquer contato anterior com os problemas e a realidade concreta desse grau de ensino e de outro, pelas exigências burocráticas e legais que determinavam a experiência de estágios em todas as disciplinas escolhidas - até 3 (três) - para conceder o registro profissional dos alunos, me via, muitas vezes, em um caminho sem muitas saídas. Esta sensação, um tanto amenizada pelo tempo, retornaria com força em 1992.

Ainda que pressentisse que 1992 não seria diferente, me recusava, de partida, a trilhar este caminho sem ao menos questionar e polemizar. A proposta apresentada, do meu ponto de vista, naquele momento e sob aquelas circunstâncias, criava as condições necessárias que permitiriam às alunas compreender os limites e possibilidades do trabalho docente no 2o. grau e, sobre estas bases, elaborar suas construções teóricas, criar alternativas e produzir conhecimento novo sobre o trabalho pedagógico que se desenvolve na escola e na sala de aula do 1o. e do 2o. graus.

Para enfrentar este desafio, apresentei às alunas, ainda ao final do 1o. semestre, uma proposta de trabalho diferenciada das propostas de anos

anteriores. Nessa proposta partia da avaliação do estágio no 1o. grau e procedia à minha síntese do trabalho desenvolvido no semestre:

"Nosso trabalho neste 1o. semestre desenvolveu-se em classes da escola de 1o. Grau. Durante a realização do Estágio pudemos constatar os problemas que caracterizam a escola pública e os conflitos vivenciados pelos professores em sua prática cotidiana. Vários desses problemas nunca foram problematizados pelos alunos em sua trajetória no curso de pedagogia pelas diversas disciplinas. Enfrentá-los ao final do curso, na Prática de Ensino e Estágio Supervisionado representou um desafio muito grande.

Em primeiro lugar porque a expectativa em relação ao estágio é de que ele represente o espaço privilegiado para a elaboração criativa de alternativas para a organização do trabalho pedagógico na escola. Espera-se que o aluno, em contato com a escola e articulando o conhecimento das diferentes ciências e das metodologias e didáticas específicas possa construir seu conhecimento sobre o trabalho pedagógico e estruturar o seu trabalho docente aí referenciado. A Prática de Ensino e o Estágio deveriam possibilitar essas condições concretas aos alunos ao final de sua trajetória acadêmica.

No entanto, a estrutura propedêutica do curso, a falta de ligação do curso com a realidade da escola pública e a ausência de pesquisas que tomem a realidade da escola e da sala de aula como objeto de estudo, tornam essa etapa de conclusão um tanto traumática (...). Por essa razão insistimos, desde o início do curso, na elaboração de um Plano de Trabalho, amplo, abrangente e que contemplasse a totalidade das atividades a serem desenvolvidas na escola (cf. Plano de Curso pg.2).

Sua ausência causou sérios impasses para aquelas alunas que não se debruçaram sobre a sua sala de aula, a sua escola, delas procurando levantar os problemas a serem devidamente abordados durante o semestre. Se com um Plano de Trabalho, uma Proposta ou um Projeto já é o estágio um caminho espinhoso por revelar-nos as grandezas e misérias da escola pública e do ensino, podemos imaginar o que sua ausência representou para aquelas alunas que não vislumbraram a construção de um caminho próprio nessa primeira experiência profissional.

Ao mesmo tempo a experiência se revelou riquíssima para aquelas alunas que, tendo optado pelo magistério (não necessariamente pelo 1o. grau), puderam encontrar na escola e no curso uma possibilidade de reflexão e de busca de alternativas para a organização do trabalho pedagógico. Essas experiências nos revelam os limites do curso, sim, mas mais do que isso nos revelam também em que medida o compromisso pessoal e a opção pelo magistério extrapolam em muito esses mesmos limites estruturais impostos pelo curso e pelas condições da escola que tanto aprendemos a "culpar" por nossas deficiências, na trajetória pelas disciplinas do curso.

É essa avaliação que, penso eu, torna-se necessária neste momento. Confrontados os diferentes projetos, as diferentes percepções e os diversos compromissos, trata-se agora de avaliar o coletivo do curso. Os dados estão aí.

Nosso desafio é analisá-los e deles tirarmos ensinamentos para um segundo momento deste aprendizado profissional.

Nesse sentido, penso que seria interessante, após a discussão e avaliação, pensarmos algumas diretrizes, alguns caminhos para a elaboração de um Relatório Final desta primeira etapa que fizesse a ponte com o trabalho a ser desenvolvido no 2o. Grau. Permito-me sugerir algumas questões:

1. Relatar detalhada e minuciosamente os problemas que mais chamaram a atenção nestes meses de contato com a escola de 1o. grau. Para esse relato, retomar as anotações feitas na sala de aula, as conversas com o professor da classe (escola) e as observações dos colegas e professor durante o curso. Lembrar que todos os fatos são importantes neste primeiro momento.

2. Qual a explicação para esses problemas. As diferentes disciplinas do curso responderam a estas questões? Retome as anotações de aula, os trabalhos de final de curso, a produção para as didáticas, etc.

3. Que explicações você pode construir para esses problemas. Em que medida as discussões, o estudo e o próprio contato com a realidade ajudaram a encontrar novas relações e explicações para esses fatos.

4. A formação profissional é uma parte importante - não única e exclusiva - no trato desses problemas. A possibilidade concreta que o professor tem de enxergar essa realidade e buscar formas alternativas para o seu trabalho pedagógico é dada também por uma sólida formação teórica e por uma articulação teoria/prática durante sua formação nos cursos de HEM. O Estágio no 2o. Grau em diferentes disciplinas coloca um desafio específico pois cria a possibilidade de pesquisarmos como se dá a formação do professor que lida com essas classes de 1a. a 4a. séries com as quais lidamos. Isto posto, como você estruturaria seu Plano de Estágio no 2o. Grau de maneira a responder os questionamentos e problemas colocados durante o estágio no 1o. Grau? Aprofunde essa questão tendo em vista suas opções de disciplinas.

A proposta colocava alguns parâmetros básicos:

1. O plano de estágio para o 2o. grau se desenvolveria a partir da avaliação do trabalho particular de cada uma das alunas na escola de 1o. grau, tendo como norte o processo de formação dos professores das séries fundamentais do 1o. grau, que se realiza a nível de 2o. grau.

2. Este processo permitiria às alunas a reflexão sobre seu próprio trabalho no semestre, a recuperação das produções teóricas e práticas - relatórios, anotações, registros - para melhor compreendê-lo, criando possibi-

lidades concretas para elaborar sua proposta alternativa de intervenção no processo de trabalho do 2o. grau.

A proposta, entretanto, ainda que apresentasse às alunas a possibilidade de percorrer um caminho da prática para a teoria, possuía um caráter teórico. Este caráter lhe era dado, contraditoriamente, pela própria direção a seguir e pelos objetivos finais, já que considerava possível construir uma proposta de estágio para o 2o. grau, sem que os alunos tivessem conhecimentos teóricos e práticos sobre o ensino e a escola de 2o. graus. Esta compreensão somente emergiu, ao mergulharmos na análise dos relatórios e dos dados das alunas, no decorrer do trabalho de tese.

O desenvolvimento teórico - o processo de elaboração da proposta - e prático das alunas durante o trabalho neste 2o. semestre oferecem um conjunto de dados significativos que nos permite analisar "*em que medida é possível colocar a produção de conhecimento sobre a escola e a sala de aula como forma de alterar a relação teoria e prática no interior da disciplina e do curso de pedagogia.*"

Esta análise não é tarefa fácil. O caminhar pelos dados demonstra as inúmeras circunstâncias que afetam um trabalho desta natureza, desvelando uma realidade que é ignorada no processo de formação de nossos alunos e a potencialidade imanente da tentativa de articulação teoria-prática tomando o trabalho como fonte de produção de conhecimento, tanto para o aluno como para os professores da escola e para nós, docentes universitários.

Antes de iniciar a análise dos diferentes relatórios, cabem dois esclarecimentos a respeito do caminho pretendido e do caminho trilhado neste trabalho com o 2o. grau:

1. O Relatório Final do trabalho no 1o. grau e a proposta de trabalho no 2o. grau foram realizados simultaneamente a partir do início do semestre em agosto, e não no período de férias, como havia proposto ao grupo inicialmente.
2. As escolas públicas onde se realizariam os estágios deflagraram uma greve que se estendeu até os primeiros dias de setembro.

3. A existência de uma turma de alunas que iniciava o estágio no 1o. grau no 2o. semestre me havia deslocado para o acompanhamento dos estagiários nas escolas de 1o. grau.

Estes três fatores influenciaram o desenvolvimento do estágio, no semestre, e afetaram significativamente o processo de trabalho proposto inicialmente, à medida que, mantidas para muitas alunas, a escolha das 3 disciplinas para obtenção do registro, o tempo necessário para cada uma delas teve que ser necessariamente reduzido. Estes dois fatores, aliados à falta de condições concretas para a presença das alunas em classes do 2o. grau⁸⁷ e a falta de domínio teórico sobre a realidade concreta do ensino de 2o. grau, foram nosso ponto de partida e compuseram a totalidade do trabalho real, no segundo semestre de 1992, o qual passo a analisar.

Parto da identificação e análise dos problemas encontrados, vivenciados e experienciados na escola de 1o. grau. As sínteses produzidas pelas alunas, nos diferentes relatórios, são de uma semelhança muito peculiar, fato que confirma, mais uma vez, a identidade/universalidade dos problemas enfrentados pelas alunas nas suas classes de estágio.

Em um primeiro "bloco", digamos assim, de tentativa de aproximações teóricas, há certa unidade na identificação do conjunto de problemas vivenciados no processo de trabalho com o 1o. grau:

- a) a estrutura hierárquica da escola manifesta nas relações de poder identificadas - "direção autoritária", "intromissão muito grande da diretora no trabalho das professoras", "direção autoritária e ausente", "problemas direção x professor" e trato dos funcionários com os alunos ;
- b) as condições de trabalho do professor e salário - "dupla jornada", "falta de tempo para estruturação do plano de trabalho", falta de intercâmbio entre os professores, interrupções de aula, acúmulo de atividades e falta de tempo para o trabalho;
- c) o trabalho pedagógico em sala de aula - avaliações semanais, ausência de relação entre as áreas, falta de interdisciplinaridade (fragmentação do trabalho), desconsideração da relação ritmo individual versus tempo da

⁸⁷ A aceitação de estagiários pelos professores de 2o. grau não tem o mesmo caráter, via de regra, daquele dispensado pelos professores de 1o. grau. As dificuldades e os conflitos aumentam significativamente no 2o. grau. Exceção deve ser feita a alguns professores, de forma isolada, em todas as escolas estagiadas.

criança, relação com o conhecimento (paternalismo, ausência de trabalhos coletivos, apego ao livro didático);

d) condições de formação - assimilação acrítica das teorias, incorporação destas como "modismos" (construtivismo, interacionismo) formação teórica superficial;

e) condições materiais e físicas, envolvendo um grande conjunto de problemas, dentre os quais destacamos as condições materiais que interferem/dificultam/impedem mais diretamente a possibilidade de novas formas de organização do trabalho pedagógico escolar: carteiras inadequadas, escassez de recursos materiais e didáticos, falta de espaço físico para atividades fora da sala de aula.

As aproximações e tentativas de sínteses teóricas que enunciam tais problemas, entretanto, apresentam um leque muito amplo de explicações. Como vêm a existência destes problemas, suas origens, sua história? Conseguem perceber a relação entre os mesmos e a sociedade? Identificam, na situação concreta das escolas de 1o. e 2o. graus, a manifestação das condições que afetam a educação em geral, resultado de suas relações com a sociedade e com as formas como se realiza o processo de trabalho?

"Os problemas com os quais me deparei na escola de 1o. grau durante o 1o. semestre de 1992, estão, principalmente, relacionados à forma como a escola pública em geral se organiza. E este é um problema que não pode ser estudado separado de uma análise da situação social, econômica e política brasileira.

E nós, futuros professores, sabemos que isto não acontece... Não se estuda a escola dentro do contexto em que ela está inserida! Para tanto, acredito que a formação de professores deva ter como base a reflexão sobre os problemas encontrados na escola, tais como as relações de poder, as precárias condições de trabalho e os baixos salários, entre outros, sempre relacionando-os com a realidade do país.

Outro problema enfrentado diz respeito à má formação dos professores (...) possui uma postura pedagógica tradicional (...) muito preso ao livro didático" (Priscila e Mará, Plano de Trabalho HEM).

"Estes problemas nos levam a perceber que suas causas estão no grande descaso legado à educação por parte dos governos e autoridades ligados a ela, e conseqüentemente, à má formação dos professores. Esta má formação eu encaro como um desinteresse por parte das professorandas que não participam e não vêem nada de "valoroso" (recompensa, bons salários, etc.) no ensino e também no

processo de formação do magistério que, muitas vezes, lança teorias sem dar bases teóricas para entendimento das mesmas..." (Regina, HEM) .

"De maneira geral, pode-se dizer que os problemas da escola são causados pelo vínculo que há entre Escola e Estado. Aquele velho chavão: "A escola é a instituição mantenedora da ideologia dominante" define claramente os porquês dos problemas encontrados na escola. Um estudo da história da educação ao longo dos anos e sua relação com a ideologia dominante esclarece as causas de tais problemas" (Patrícia, HEM).

"Em contato com a escola de 1o. grau, os problemas que me chamaram a atenção foram as condições de salário e carreira dos professores. E a falta de material e recursos didáticos foram, também, percebidos no decorrer do estágio. Classes com alunos "heterogêneos" (diferentes níveis de aprendizagem. O livro didático foi observado como a única "fonte de aprendizagem" no interior das salas de aula(...) Destaca-se também a falta de espaço no interior da escola" (Sofia, Relatório Final)
(...).

Quero também enfatizar as dificuldades que incidem na atividade do magistério: as más condições de trabalho, os baixos salários e a péssima formação do profissional, os quais estão ligados aos condicionantes estruturais da sociedade e do sistema de ensino. Vejo que as transformações do ensino estão totalmente ligadas às transformações sociais mais amplas" (Sofia, HEM).

"Evidentemente, muitos dos problemas levantados no meu contato direto e dinâmico com a realidade de uma determinada escola pública, dizem respeito a ordem estrutural, de como está organizada a escola em nosso país, como por exemplo, a questão da hierarquia, das relações de poder, da disciplina, falta de recursos materiais e didáticos, péssimas condições de trabalho e salário, etc.. Nós sabemos que esses problemas são comuns em termos de realidade brasileira, e são estruturais porque se fizeram historicamente e estão diretamente ligados à esfera do poder político e econômico" (Estela, HEM I).

"Um outro problema que levanto de minha experiência de estágio, que considero um problema mais particular e específico, mas nem por isso exclusivo deste caso, diz respeito à postura pedagógica tradicional da professora e de sua formação teórica frágil, insuficiente e estacionada. (...) a aprendizagem está baseada na memorização, cópia, exercícios de "siga o modelo", "complete", na avaliação quantitativa para checar a reprodução do conteúdo "dado", na relação autoritária e às vezes discriminatória com os alunos, na preocupação "cega" com a disciplina da classe, etc.... E obviamente esta postura está relacionada com a precária formação teórica da professora, que tendo pouco conhecimento das teorias, pouco ou

quase nada reflete sobre sua prática, e sua tendência é reproduzir o modo como foi educada, ensinar como seus professores faziam no passado" (Estela, HEM 1).

"No decorrer do estágio era comum presenciarmos a tomada de atitudes autoritárias por parte da professora com relação aos alunos, essas atitudes eram evidenciadas no dia a dia da sala de aula em situações como: pedir licença para apontar o lápis, não falar sem erguer a mão, dentre outras.

Esta postura, associada ao constante uso do livro didático como a única fonte de informação, nos remeteu a constatar na prática o que estudamos durante nossa graduação e na leitura de Pimenta (1990, p.20). Problemas como: repetência, evasão, permanência dos alunos ao longo da escolarização, regressão progressiva de verbas, desvalorização profissional e social do magistério, pauperização da população, organização curricular e metodológica, material didático, inadequação do processo didático em relação ao ritmo e cultura da clientela.

Apesar de todo um avanço tecnológico vivido pela sociedade, a escola pública não alterou seu modelo pedagógico que é calcado no aluno ideal, originário das camadas média e alta e por este motivo verifica-se os constantes fracassos dos alunos provenientes das camadas menos favorecidas(...)

O fracasso da escola pública de 1o. grau pode ser explicado:

* pelo fracasso do curso normal que não tem conseguido formar professores capazes de fazer as alterações necessárias de forma a melhorá-la.

* pela Lei 5692/71 que institui a profissionalização compulsória em nível de 2o. grau, desencadeando nas Unidades da Federação uma perda da identidade da Habilitação Magistério, configurada pela total desarticulação entre a formação geral e as disciplinas profissionalizantes (Liliana e Luciana, Relatório Final).

"Durante o estágio percebi uma diferença de se tratar questões educacionais que até então não havia me referido. Ou seja, foi durante o conflito que emergiu a diferença entre um trabalho assistencialista e um trabalho educativo. Assim, a sala de aula pode ser um espaço para a assistência dos oprimidos, ou um local de ascensão quanto à interação de conhecimentos, um espaço para se socializar e não simplesmente para se oferecer.

(...) Bem, isto não significa que o professor com formação assistencialista não possa exercer sua função, pois se assim ocorresse deveríamos todos voltar aos bancos primários de escolarização (...). Portanto, para a professora da classe em que estagiei, enquanto assistente social, é muito complicado aventurar-se por um caminho diferente, o que não significa incompetência ou falta de interesse. É a questão dos limites individuais. Naquele momento ela pode chegar até onde sua formação lhe permitiu, ou mais adiante, até onde sua estrutura para o desequilíbrio lhe permitiu. A partir daí o desejo precisa ser muito grande para avançar. O que nos fazia,

a mim e a ela, andar por caminhos aparentemente parecidos, mas com objetivos bastante divergentes" (Mará, Relatório Final).

Identifico, no conjunto das sínteses, a riqueza dos dados e das tentativas de elaboração e produção teórica sobre a realidade da escola e do ensino de 1o. grau. No entanto, identifico, ainda, a separação que algumas alunas fazem em relação aos **problemas estruturais** e os **problemas de formação do professor**, mesmo estabelecendo as relações entre eles e a situação mais geral da educação e do país.

"A explicação para esses problemas, a meu ver, está na própria formação do professor que leciona nestas séries (grande parte formada a nível de 2o. grau)" (Patrícia, Relatório Final)

"Os problemas que encontrei na escola são de ordem estrutural e quanto a formação de professores. Vou me deter mais nos problemas relacionados a formação de professores, tendo em vista que os problemas de ordem estrutural apesar de atrapalhar, e muito, são definidos, aplicados, determinados de "cima para baixo", enquanto que a formação de professores, ou melhor, os problemas relativos a ela vejo que é de minha responsabilidade conhecê-los e saber como saná-los" (Marta, HEM).

"Os problemas levantados quando do estágio realizado no 1o. grau estão classificados em dois grupos: os de ordem ESTRUTURAL e os problemas relativos a FORMAÇÃO DO PROFESSOR. Os primeiros são aqueles em que a própria estrutura educacional é falha, impondo ao sistema de ensino políticas arcaicas sem qualquer relação com a nossa realidade, tendo em vista escolas reprodutoras do sistema vigente. (...) Quanto à FORMAÇÃO DO PROFESSOR, dois pontos devem ser considerados: 1. o professor é um indivíduo com posicionamentos pessoais frente à realidade que delimitam o seu trabalho; 2. O curso de Magistério é estruturado de forma a reforçar no futuro professor, as mesmas formas de ensino, que com ele foram utilizadas no 1o. grau. Isso, acrescido do fato de que esses alunos, (futuros professores) são, em sua maioria, do sexo feminino, atuando em uma profissão mal remunerada, que em geral não é considerada como 1a. fonte de renda familiar, e portanto, assumindo uma postura de submissão frente às relações de trabalho existentes na escola que favorecem o controle e dominação do professor" (Adriana, Plano de Trabalho HEM).

Os problemas de ordem estrutural, existem independentes da nossa vontade. As políticas (implantadas de cima para baixo) não deixam muita margem para modificações a nível macro. Apesar disso, o

professor tem na sala de aula, um espaço que precisa ser valorizado e paulatinamente ampliado para fora da mesma" (Adriana, Relatório Final).

A separação entre os problemas estruturais e a formação do professor não é percebida como faces de um mesmo fenômeno, que é o descaso para com a educação pública, atendendo a determinados interesses dominantes de seletividade e exclusão, da escola, das classes populares.

Vários relatos identificam a **postura pedagógica do professor** como um dado importante que interfere no conjunto de problemas existentes na escola de 1o. grau, mas enfatizam este aspecto como elemento isolado, desvinculado de outros fatores que determinam, inclusive a sua própria formação. Temos dúvida de que a ênfase dada a este aspecto, presente em alguns dos relatórios, se deva única e exclusivamente a uma falta de reflexão e de aprofundamento por parte das alunas. O acompanhamento direto do trabalho, durante o ano de 92, em várias de suas manifestações - em classe, na escola, em sala de aula, em outras esferas da vida social e escolar - nos permite arriscar algumas hipóteses e também afirmações sobre este "modo de pensar" .

Há uma grande necessidade de acreditar que é possível resgatar e garantir um campo de atuação profissional e de reafirmar a crença na possibilidade do trabalho pessoal, independente das condições históricas concretas para sua realização. Neste sentido, postulam - e suas falas e registros confirmam esta crença -, que a formação do professor é um problema sobre o qual há alguma possibilidade de atuação, a nível imediato, ao contrário dos outros determinantes estruturais históricos e sociais, sobre os quais nossa ação se faz de forma mais lenta e a longo prazo.

Chama a atenção a análise de Adriana em relação à feminização do magistério como um fator que interfere no processo pedagógico e na organização do trabalho escolar. Esta questão foi abordada a partir do texto de Enguita "A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização ." Neste texto Enguita afirma que *"uma análise da categoria docente não pode ser simplesmente uma análise de classe; tem que ser também e necessariamente na mesma medida, uma análise de gênero"* (Enguita, 1991:51). Esta discussão, realizada em classe no

primeiro semestre com o 1o. grau, é retomada, por várias das alunas, nas análises sobre o 2o. grau.

Algumas análises, como a de Célia, avançam para explicações mais gerais, como a questão do compromisso político do professor e a vinculação dos problemas existentes no 1o. grau à necessidade de transformações sociais mais amplas, ainda que não explicitem que transformações seriam estas.

"Antes de sermos pessimistas e acharmos que a educação na sua forma escolar não é passível de mudanças (é claro que ainda se faz necessária uma mudança mais ampla a nível sócio econômico) quero discutir a postura do professor em sala de aula e o seu compromisso com a educação dos alunos que lhe foram confiados. Qual o papel do professor de 1o. grau no jogo social? Quais os mecanismos que ele pode acionar para manter ou acelerar o processo de transformação social?"(Célia, HEM).

Outras, no entanto, ainda que tenham aprofundado o processo de identificação dos problemas e registrado a vivência real do trabalho de estágio, ao buscarem as relações e explicações teóricas permanecem ao nível do senso comum e/ou das explicações mais gerais, utilizando-se de formas simplistas e mecânicas para explicar as complexas relações entre escola e sociedade e as dificuldades para a atualização e a formação constante do professor.

"Tentando fazer uma análise de nossa prática de ensino no estágio de 1o. grau, nos deparamos com vários "problemas", ou melhor, "inquietações" que ficaram registradas em nossas mentes:

- falta de plano de trabalho para o professor;
- acúmulo de atividades e falta de tempo para o trabalho;
- falta de articulação entre áreas de conhecimento;
- problemas direção x professor;
- as crianças não constróem o conhecimento;
- o aluno não tem história dentro da escola;
- avaliação (provas);
- paternalismo do professor;
- falta de trabalhos coletivos;
- violência entre as crianças;
- falta de respeito.

É interessante perceber que nós não possuímos experiência prática nesta área educacional, pois o que nós vimos aqui na UNICAMP até o presente momento foi teoria, porém mesmo assim nós conseguimos enxergar inúmeros problemas dentro da sala de aula."

"Nós acreditamos que vários problemas estão relacionados diretamente com a relação direção/professores. Não existe um trabalho de integração onde coletivamente possam pensar problemas em comum a fim de articularem respostas em comum" (Vânia e Sílvia, HEM).

"Depois de ter estagiado no 1o. grau, sinto que os problemas existentes no ensino são muitos e às vezes complexos. O que mais chama a minha atenção é a **falta de diversidade no dia-a-dia das aulas**. A professora segue um livro didático como único caminho e quase não se preocupa com a motivação que a criança precisa receber. A justificativa do professor é a falta de tempo e o salário baixo, mas se escolheu dar aula, acho que deve ter consciência e responsabilidade do que pretende fazer em sala de aula.

(...)

Na verdade nem eu sei qual seria a justificativa "correta" para o problema. Acredito que os problemas se dão, em parte, pela formação no magistério do 2o. grau. Não sou a favor das receitas prontas, mas alguma dica de diversidade e criatividade deve ser passada para os formandos do magistério, senão eles se acomodam e continuam a ser os "professores de sempre" (Silvana, HEM).

"Normalmente a gente tem a "eterna mania" de jogar no professor todas as culpas. O que eu pude constatar no estágio é que o problema vai muito além. Não devemos esquecer que, atrás do professor tem uma instituição escolar que também é responsável. Não dá para desvincular a sala de aula da estrutura escolar. A formação do professor também é uma questão importante. Se o professor fez magistério "há décadas" atrás, há décadas vem trabalhando da mesma forma e deu resultado até então, bem ou mal funcionou. Inovações existem, mas são acessíveis ao professor? chegam até ele? (Solange, Relatório Final).

À primeira vista, estas afirmações parecem, apenas, resultado de uma visão ingênua da educação. Nelas são enfatizadas, ainda que com certas diferenças, concepções subjetivas que revelam, como em outros relatos analisados anteriormente, a crença no poder individual - das professoras, dos alunos do magistério, e indiretamente, talvez de si próprias -, para transformar a escola, como na análise de Silvana. Percebe-se a visão romântica da educação como vocação, deixando de lado seus determinantes históricos e sociais, como explicação para os diferentes problemas.

A visão ingênua, idealista e romântica da educação contém, de maneira contraditória, elementos de positividade em relação ao que o próprio

trabalho pode vir a ser. Talvez as alunas pensem a realidade não apenas tal qual existe imediatamente, mas também como pode e deve ser para as necessidades sociais (Kopnin, 1978:228).

A forma de abordagem dos problemas revela que de uma maneira geral as alunas avançam, na sistematização dos problemas encontrados e nas aproximações teóricas. Comparando estes relatos com as questões abordadas quando das primeiras aproximações, com a realidade da escola pública de 1o. grau, analisadas no capítulo II, constata-se sínteses mais globalizadoras. Vou tecendo algumas análises e possíveis interpretações para este fato.

O desenvolvimento do trabalho com o 2o. grau foi mostrando que, ao se defrontarem com a necessidade de reflexão sobre os problemas práticos e de elaboração teórica sobre a realidade, algumas alunas deixam registradas as diferentes relações que estabeleceram entre os fatos, analisando-os, categorizando-os, buscando as explicações e generalizações necessárias no processo de conhecimento. Buscaram, nos problemas encontrados, o que ainda não havia sido apreendido, mas que é necessário apreender no processo de conhecimento (Kopnin, 1978:230). Acredito que nestas sínteses estavam colocadas as possibilidades para a elaboração teórica sobre o trabalho no 1o. grau, em suas relações com a formação do professor no 2o. grau.

2. O TRABALHO NO 2o. GRAU E A RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA

As diferentes sínteses/propostas de trabalho para o 2o. grau apresentadas pelas alunas, analisadas e comentadas, seguiam o mesmo caminho percorrido em relação aos Planos de Trabalho para o 1o. grau. O trabalho, no entanto, adquiriu neste segundo semestre um conteúdo diferente. O desafio da construção de uma proposta pessoal, particular, que respondesse aos problemas identificados no trabalho com o 1o. grau e às exigências colocadas para a formação de professores, no 2o. grau, esbarrava em alguns limites e dificuldades.

Retomo como ponto de partida para percorrer este conteúdo, as sínteses anteriores das alunas, a respeito dos problemas que chamaram sua

atenção e as tentativas de explicações teóricas para suas raízes históricas, origens, condicionantes e determinantes na situação atual. Seriam estas sínteses as desencadeadoras/orientadoras da própria proposta de trabalho para o 2o. grau. O que me interessava, particularmente, naquele momento, era trabalhar com estas contradições da prática das alunas e identificar as dificuldades encontradas, e, partir delas, problematizar o próprio trabalho e as "feições" que ele ia tomando.

Parte das dificuldades que encontravam para definir uma proposta de trabalho com o 2o. grau, explicávamos como resultado da ausência de domínio teórico e prático da realidade da HEM, consequência da desvinculação do Curso de Pedagogia dos problemas desse grau de ensino e, portanto, do desconhecimento das questões que envolvem o processo de trabalho pedagógico nesse (futuro) campo de trabalho profissional. A única relação que algumas das alunas haviam estabelecido com a HEM fora enquanto estudantes. Não desprezava, contudo, no conjunto das dificuldades identificadas, um elemento condicionante e/ou determinante, que era a opção/não opção pelo magistério e o compromisso com o trabalho docente na escola pública. As sondagens iniciais e as dificuldades encontradas quando do estágio nas escolas de 1o. grau, permitiam prever que tal realidade não se modificaria em curto espaço de tempo. Assim, a cada tentativa de aproximação teórica, realizada pelas alunas, na elaboração de suas propostas, aprofundava as observações e as exigências de estudo e leitura, colocadas como condição necessária para o trabalho com o 2o. grau.

Em relação aos **problemas estruturais e problemas de formação dos professores** - constantes nas análises realizadas sobre o 1o. grau pelas alunas, meus comentários procuravam colocá-los como partes - não isoladas - de um mesmo problema:

"Os problemas "estruturais" da escola e da educação definem as condições de trabalho do professor e interferem no trabalho pedagógico em sala de aula. As condições sob as quais se dá a formação do professor nas agências formadoras -Faculdades de Educação e Escolas Normais- são problemas estruturais também. Assim, não há como separá-los da questão específica - formação do professor- que você pretende trabalhar. Apenas para efeito didático é que podemos fazer tal separação.(...) Pense na sua própria formação para desenvolver estas questões. Há outros problemas em relação à estrutura curricular dos cursos de formação como falta de articulação teoria/prática, cursos eminen-

temente propedêuticos, entre outros, que você pode retomar para aprofundar estes pontos (Comentários HEM, Marta).

Na análise dos relatórios e das propostas, procurava identificar as contradições presentes na forma de organização do trabalho pedagógico da escola. Assim, a **ausência de planejamento dos professores**, um dos problemas que aparece com bastante frequência nos relatórios, poderia ser analisada, enquanto possibilidade de romper com sua estrutura formal, buscando nessa prática os germes de um trabalho coletivo entre os professores, e do estudo e investigação da docência, como elemento de transformação das práticas atuais:

"(...) esta questão pode ser aprofundada discutindo a necessidade do trabalho coletivo, do estudo, da investigação e da pesquisa docente como elemento de transformação do trabalho pedagógico (...). Ultrapassar a discussão sobre importância do planejamento para além do "papel", da "papelada". Ressaltar a importância da discussão coletiva sobre a prática docente como condição para o professor recuperar o controle sobre o processo de trabalho na escola e na sala de aula. A "papelada" a que você se refere tem contribuído unicamente para retirar do professor a possibilidade de refletir sobre seu próprio trabalho" (Comentários HEM, Adriana).

O processo de elaboração teórica, de sistematização dos conhecimentos construídos no processo de contato com a escola de 1o. grau como ponto de partida para a elaboração da proposta para o estágio no 2o. grau demonstrou ser um caminho possível, mas nada fácil de ser trilhado, ao menos nas circunstâncias com as quais lidamos em 1992. As experiências teóricas e práticas demonstram que o mero contato das alunas com a realidade ou a simples prática não garantem o conhecimento do real, a apreensão de todas suas manifestações e a possibilidade de elaboração de sínteses globalizadoras. Como afirma Kopnin, é claro *"que a prática determina todo o nosso conhecimento mas ela mesma ainda não é conhecimento" (...)* (Kopnin, 1978:230). Faz-se necessário, portanto, na busca de novos resultados e novos dados, passar da aproximação para um conhecimento cada vez

mais elaborado, objetivo e científico, o conhecimento novo sobre determinada realidade.

As diferentes alternativas, elaboradas pelas alunas logo no início do estágio na escola de 2o. grau, mostram ainda as dificuldades e as diferentes "amarras" que as prendem ao "lugar comum", ao tradicional, muito semelhantes no seu conteúdo, ao próprio trabalho que passavam a criticar, no contato com a sala de aula da HEM:

"No estágio de 2o. grau, creio que poderei trabalhar a questão da diversidade através de materiais que os próprios professores podem fazer e textos que tratem sobre função social da educação e que façam os professores "acordarem" a sua criticidade para uma educação mais ativa e funcional " (Silvana, Plano de Trabalho HEM)

"Gostaríamos de observar como os professores ensinam seus alunos a ensinarem pois esta é do nosso ponto de vista uma tarefa extremamente árdua." (Vânia e Sílvia HEM)

Com melhor elaboração teórica, algumas alunas arriscaram propostas que envolviam a realidade dos alunos de Magistério, mas, ainda presas aos esquemas tradicionais de "aulas, debate, reflexão, pesquisa", não explicitavam como poderia ser trilhado esse caminho:

"Desse modo, venho a propor que estes problemas se constituam tema de debate, reflexão e pesquisa pelos alunos de Magistério, principalmente nas disciplinas de Sociologia e História que pretendo trabalhar, à luz das teorias sociológicas e historiográficas, e da observação da própria realidade escolar em que estão inseridos os alunos. O objetivo é despertar o senso crítico e científico dos alunos diante de problemas que irão enfrentar quando educadores" (Estela, Plano de Trabalho HEM).

Patrícia se aventura pela teoria, recorre a Pimenta e Golçalvez e identifica um problema crucial no 2o. grau que é o afastamento do curso da realidade da escola de 1a. a 4a. série e afirma que *"é necessário aproximar ao máximo esse aluno da realidade em que vai trabalhar através de estágios de observação durante todo o curso para que possam analisar as teorias, assim como levantar suas questões para que sejam discutidas em sala de aula"* (Patrícia, Plano

de Trabalho HEM). No entanto, ao definir os caminhos em cada uma das áreas escolhidas, acaba por reduzir a proposta à "*discussão, leitura, discussão em grupo*" (Patrícia, Plano de Trabalho HEM).

O mesmo processo de análise seguiram Líliana e Luciana, que com uma síntese bem elaborada sobre os problemas encontrados, reduzem o trabalho no 2o. grau a alguns princípios norteadores como "*despertar nos alunos o gosto pelo estudo; mostrar os porquês dos conteúdos; dar abertura para oficinas de trabalho; ministrar aulas mais dinâmicas; visitar diversos estabelecimentos de ensino; propiciar conhecimentos teóricos diversificados; desenvolver o conhecimento teórico e despertar a criticidade*" (Líliana e Patrícia, Relatório Final).

O processo de elaboração das propostas das alunas se constituía em desafio particular e, nas reflexões em classe, deixava claro que o mesmo era um aprendizado também para mim: o caminho estava sendo aberto à medida que o trilhávamos coletivamente, buscando na caminhada, pelo processo de formação do professor ao nível do 2o. grau, fazer do trabalho de cada uma das alunas o princípio articulador da relação teoria-prática.

Busquei, através da análise e discussão das propostas das alunas, um caminho possível.

"Através das diferentes propostas que você apresentou você foi clarificando seu problema, centrando na questão principal que você pretendia trabalhar que é a "formação do professor". Este tema é muito amplo e pode ser estudado, enfocado de diversos ângulos. Penso que você definiu melhor o que se constitui em preocupação para você no seguinte enunciado:

"Para isso é necessário aproximar ao máximo esse aluno da realidade em que vai trabalhar através de estágios de observação durante todo o curso para que possam analisar as teorias, assim como levantar suas questões para que sejam discutidas em sala de aula".

Essa colocação reflete uma preocupação com a articulação teoria/-prática e de como essa articulação se dá no curso de formação de professores. No entanto, ao levantar os pontos que você considera importantes na formação dos professores a nível de 2o. grau, a articulação teoria/prática não aparece. Ela fica diluída na questão mais geral da "visão crítica e política do trabalho do professor": o que se ensina, como, porque e para quem. Estas questões são

norteadoras de uma proposta, mas não definem, em termos teórico-metodológicos, como essa formação deve se dar. As considerações que poderia fazer são as mesmas que vamos discutir em relação ao trabalho de outras alunas.

No entanto, quero levantar algumas indagações a respeito da proposta para as disciplinas:

1. Apesar da crítica que você faz ao curso de Pedagogia, à professora da classe de 1o. grau, à prática pedagógica do professor, à falta de relação entre teoria/prática e à possibilidade dos alunos construírem seu conhecimento, a estrutura que você propõe para as disciplinas, reproduzem esta estrutura propedêutica atual e se baseia em muita "discussão" e pouca elaboração pessoal, criação de conhecimento, produção teórica. Senão vejamos, revendo o Plano de Didática:

* como mostrar as diversas técnicas da prática pedagógica? O que são essas técnicas? Reflexão sobre as diversas práticas pedagógicas? De quem?

* leitura de diversos autores que falam sobre um mesmo tema: que tema?

* os estágios são só para observação da realidade escolar? A discussão em classe não corre o risco de ficar a nível de "eu acho"? Como articular os textos teóricos com a prática?

* onde está a elaboração, a produção dos alunos no desenvolvimento do curso? A avaliação se baseia na participação, frequência e entrega dos trabalhos pedidos, mas no desenvolvimento, na metodologia, não consta que trabalhos são estes e como o curso vai se desenvolver, como ele pretende articular a vivência dos alunos, no estágio, da realidade escolar com a compreensão teórica que explica essa realidade e as propostas metodológicas em cada metodologia específica.

2. Aqui há duas questões importantes que podem constituir-se em objeto de estudo para você e que poderiam ser desenvolvidas nestes dois meses:

a) a articulação da didática com as metodologias e disciplinas de fundamentos e destas com a prática de ensino e o estágio e (os caminhos podem ser os mesmos indicados na discussão do trabalho da Simone e Viviane);

b) a compreensão da docência como investigação e pesquisa. Esta questão deve nos levar a refletir como essa atitude - a produção de conhecimento pelos alunos, a partir da investigação sobre o trabalho na escola pública - pode ser desenvolvida a nível do 2o. grau. Esta é uma questão ainda em desenvolvimento e que

poderia ser perseguida por você neste trabalho" (Comentários ao Plano de Trabalho, Patrícia).

Neste momento apareciam com clareza as questões principais que orientariam as discussões sobre as propostas de trabalho com o 2o. grau: **o trabalho e a relação teoria-prática na HEM do 2o. grau.** A partir da identificação das dificuldades e da indagação presente no Relatório Final de duas alunas - Vânia e Sílvia - decidi sistematizar algumas reflexões pessoais sobre este processo. A indagação que as alunas se faziam, a partir da síntese sobre os problemas do 1o. grau era a seguinte: *PORQUE O PROFESSOR ENFRENTA TANTOS PROBLEMAS?*

Recupero as reflexões e comentários feitos, sínteses particulares, os quais, não apenas auxiliaram as discussões, em classe, sobre as propostas de trabalho, mas orientaram sobretudo as "aproximações" de algumas das alunas com a realidade do 2o. grau.

Eu dividiria (...) o campo das preocupações que vocês manifestaram em duas partes, com duas questões fundamentais:

1o. que problemas constituem hoje o cotidiano da escola pública? Como explicá-los?

2o. o processo de formação de professores na HEM -2o. grau- prepara os alunos - futuros professores -para entender, enfrentar e superar estes problemas?

A segunda parte do "problema" definido por vocês: " observar se é possível passar para os futuros professores todos estes problemas que nós estamos percebendo e como tentam solucioná-los" também poderia ser melhor formulada. Tentei sistematizar para vocês o que poderia ser um trabalho a ser desenvolvido tendo estes eixos como preocupação.

(...) há uma questão central que permeia a preocupação de vocês: como se dá a articulação teoria/prática no curso de Magistério 2o. grau . Esta questão diz respeito, em última análise, a investigar como é produzido o conhecimento nos cursos de formação de professores. A área sobre a qual vocês vão trabalhar para investigar esse problema é inicialmente a Didática , que na HEM está ligada aos Estágios. (Falo) Inicialmente porque a exigência da articulação teoria/prática não se coloca apenas para a Didática e o Estágio embora estas áreas possam ser o núcleo central. Há também as Metodologias Específicas, e as disciplinas de fundamentos

- Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Filosofia da Educação e História da Educação - que compõem a base teórica da formação dos professores e que ajudam a compreender o fenômeno educacional em toda sua amplitude.

Se vocês refletirem sobre o processo de formação pelo qual vocês passaram no curso de Pedagogia verão que ele é muito semelhante ao processo de formação a nível do 2o. grau, o que dá a vocês elementos importantes para procederem a essa análise partindo da experiência individual.

Assim, um trabalho possível que poderia ser desenvolvido por vocês a nível das disciplinas pedagógicas na HEM e que poderia responder às indagações que vocês se fazem em relação à formação dos professores, claro que definidos os limites desta nossa disciplina - Prática de Ensino e Estágios - seria:

1o. elaborar uma proposta de trabalho para as disciplinas escolhidas que contemple as preocupações reveladas pela vivência na escola de 1o. grau e a busca de caminhos alternativos na formação dos professores de 2o. grau.

(...) há um elemento (...) que é o componente mais subjetivo daquilo que vocês gostariam de definir para responder à indagação: "qual é o meu caminho alternativo na HEM?" Esta é a oportunidade concreta que vocês terão para, a partir da identificação dos problemas do 1o. grau e da visão crítica de como se organiza o trabalho pedagógico, elaborar uma proposta pessoal alternativa, síntese de todas estas preocupações e que supere - nos limites do possível da sala de aula e da escola - a dicotomia teoria/prática. Como vocês estruturariam a Didática e o Estágio de modo a permitir que os alunos possam articular teoria/prática? Como vocês estruturariam a vivência do estágio? Como tratariam o conhecimento nas disciplinas escolhidas - Didática, Sociologia, Psicologia ou outras - de modo a permitir que os alunos pudessem eles mesmos construir o seu conhecimento, o seu caminho alternativo na prática pedagógica?

2o. analisar como se dá, na HEM, a articulação teoria/ prática;

Este ponto ajudará vocês a responderem a 2a. pergunta que faz parte da preocupação que vocês manifestaram no trabalho: o processo de formação de professores no 2o. grau - HEM - prepara os alunos futuros professores para entender, enfrentar e superar os problemas do cotidiano da escola pública? Para poder desenvolver essa análise nestes últimos dois meses, vocês teriam que obter os seguintes dados:

* Como os professores das metodologias específicas tratam a questão da prática pedagógica dos alunos?

* Eles trabalham as metodologias levando em conta a observação da sala de aula pelos alunos, que tem início a partir do 2o. ano?

* As disciplinas de "fundamentos" se preocupam em retomar estes problemas que os alunos vivenciam ?

* Como a Didática trata estes problemas?

* Como o professor avalia os estágios de observação e regência?

Para obter estes dados, vocês têm vários caminhos: entrevista com os professores das metodologias (um de cada), das disciplinas de fundamentos, de Didática e estágio; questionário para os alunos de 2o. e 4o. ano (escolher uma classe de cada) com questões que possam revelar como eles vêem essa articulação; análise dos planejamentos das disciplinas escolhidas; observação e análise de aulas das disciplinas escolhidas; análise dos diários de registro dos estágios dos alunos; análise dos critérios de avaliação dos estágios em particular e das outras disciplinas.

Estou sugerindo o seguinte encaminhamento para o início/continuidade do trabalho de vocês:

EM RELAÇÃO AO ÍTEM 1o.:

- a. escolher duas classes - uma de 2o. e outra de 4o. ano;
- b. escolher as 3 disciplinas nas quais vocês farão o trabalho. Sugiro que a disciplina de fundamento seja na série inicial e didática e estágio na 4a. Se vocês escolherem metodologia, pegar uma 3a. série;
- c. elaborar o questionário para os alunos;
- d. elaborar a entrevista com os professores dessas disciplinas;
- e. solicitar os planejamentos dessas disciplinas e se possível de cada uma das metodologias e de cada disciplina de fundamentos para análise das questões de interesse;
- f. investigar se há reuniões de planejamento específicas para HEM; se há coordenador pedagógico para a HEM; se há integração entre os professores dessas disciplinas ou seja, como a escola trata - se trata - esta questão coletivamente;
- g. analisar os cadernos de estágio dos alunos: como o professor avalia? Que retorno ele dá aos alunos em particular e à classe em geral para a continuidade do trabalho de observação/regência?

h. orientar-se pelos indicadores que podem dar uma visão da realidade do 2o. Grau - HEM.

EM RELAÇÃO AO ÍTEM 2o.:

ATENÇÃO: ESTA PARTE É INDIVIDUAL.

a. Desenvolver os pontos levantados na primeira parte da proposta de trabalho onde vocês apenas arrolam os problemas vivenciados no 1o. grau, respondendo à primeira pergunta : *que problemas constituem hoje o cotidiano da escola pública? como explicá-los?*

b. A partir da escolha das disciplinas nas quais vocês obterão o registro profissional proceder a uma análise/confronto entre as propostas teóricas para a área (guias curriculares, Coleção Magistério, propostas de autores) e o cotidiano da escola de 1o. grau, com o objetivo de responder em que medida a teoria considera/ responde/ ilumina a prática? E a prática, confirma/reafirma/- contesta a teoria?

c. Enfim, a questão principal: *qual a proposta alternativa que vocês ensaiam para responder a estes desafios?* Aqui vocês deverão necessariamente levar em conta a experiência particular, como vocês se situam em relação ao curso, à própria formação e qual o compromisso com a educação, com a escola e com o ensino. Os autores, os guias e outras propostas poderão ajudar. Mas é essencialmente um caminho particular, um olhar pessoal retomando a vivência no curso, na escola e projetando um caminho futuro. Aqui o projeto político - a visão particular e subjetiva de sociedade - e o projeto didático pedagógico - a concepção de escola, de ensino e de organização do trabalho pedagógico - se articulam de maneira interdependente e devem ser explicitados.

SUGESTÃO DE LEITURA⁸⁸:

Textos indicados no Guia Curricular Didática e Estágios para HEM da CENP.

Coleção Magistério 2o. Grau da Cortez para as áreas específicas e disciplinas de fundamentos.

Trabalhos e leituras para as disciplinas do curso de Pedagogia das metodologias e de fundamentos."

⁸⁸ As sugestões de leitura individuais complementavam as sugestões feitas coletivamente nas discussões em classe (Cf. Anexo 4).

Este caminho pretendia contribuir para o processo de reflexão sobre a própria prática das alunas e para a definição de alternativas de trabalho no 2o. grau. Do ponto de vista particular, representava um caminho novo que ainda não havia sido percorrido com nenhuma das turmas até então. Como ele se desenvolveu na escola concreta, real, de 2o. grau?

3. O QUE HÁ DE NOVO NO 2o. GRAU?

A aproximação das alunas da escola de 2o. grau foi um caminho permeado de conflitos, desencontros e incertezas. As três escolas nas quais desenvolveram seus estágios possuíam características bem diferenciadas: o CEFAM, escola de formação de magistério, de tempo integral e com estrutura curricular e proposta pedagógica diferenciadas das outras escolas públicas; uma escola de 1o. e 2o. graus, participante do projeto das escolas-padrão de Campinas, mas do qual a Habilitação Específica de Magistério não fazia parte por estar sofrendo processo de extinção⁸⁹ e uma escola de 1o. e 2o. graus que possui uma tradição na cidade como uma (boa) escola de formação de professores. Apenas uma das alunas realizou seu estágio em uma escola fora de Campinas na qual trabalha como professora de "Conteúdo e Metodologia da Língua Portuguesa".

Quatro, das quinze alunas, realizaram seu estágio em classes do período noturno, em uma mesma escola. As demais realizaram seus estágios em classes do período diurno.

A questão que dá início a esta parte do trabalho "O que há de novo no 2o. grau?" nos remete aos relatos/registros das alunas sobre a escola, a sala de aula, o tratamento dado ao conhecimento, condições de trabalho e formação teórica de professores e alunos da Habilitação Específica de Magistério.

Esta volta aos registros nos permite constatar que as alunas desvelaram uma realidade extremamente perversa em termos de qualificação/des-

⁸⁹ Em 92 havia classes de 2o. 3o. e 4o. séries. Posteriormente a escola passou a receber alunos também para a 1a. série da HEM.

qualificação da profissão do magistério de 1a. a 4a. séries. Uma realidade que não é nova, nem mesmo é privilégio destas escolas. Baptistella (1993) analisa como se dá o processo de produção de conhecimento em uma Escola Normal de Recife, a partir da observação e análise do processo de ensino que se desenvolve em sala de aula. Suas análises poderiam ter sido feitas a partir das observações de nossas escolas estagiadas e suas conclusões parecem ter sido elaboradas "sob medida" para estas mesmas classes. Este dado, aliado a outros estudos e pesquisas realizadas (Lelis, 1989, Pimenta e Gonçalves, 1990) sobre o ensino de 2o. grau e o processo de formação de professores, permite realizar algumas generalizações a respeito desta realidade, da qual nos aproximamos neste trabalho de estágio. Apesar, ou até mesmo por conta da "antiguidade" histórica do problema e de seu caráter mais geral, quando a relacionamos àqueles vivenciados nas séries fundamentais do 1o. grau, percebemos tal realidade como agressiva, chocante, desafiadora. Todas nós, as alunas mais e nós talvez um pouco menos, no decorrer do trabalho e ao seu final, vivemos de maneira contraditória as dúvidas e as certezas sobre a possibilidade de melhoria/extinção dessa habilitação ao nível de 2o. grau, de uma maneira peculiar.

Mas passemos à análise que a pergunta inicial suscita: o que há de novo nessa realidade da qual as alunas se aproximaram de diferentes maneiras:

"Verificando os questionários e conversando com as alunas, constatei que não demonstraram nenhum entusiasmo pela profissão e se sentem marginalizadas dentro da própria escola. Neste ponto, concordo que este sentimento de marginalidade tem sua razão de ser, visto que a direção da escola faz de conta que o magistério não existe, e os próprios professores estão totalmente desencantados com a profissão. Alguns, mesmo desencantados tentam fazer um bom trabalho, outros querem apenas cumprir a carga horária, esperando a aposentadoria. O clima nas classes de magistério é monótono, e a fragmentação do curso com greves, olimpíadas, semana da pátria, semana de provas, conselhos de classe, etc. só faz com que o interesse seja cada vez menor.

(...)

O processo de ensino/aprendizagem vai ficando à margem, enquanto se vê a professora ensinando as meninas a reproduzirem planejamentos que estão nos livros e reforçando o conceito de que o estágio serve para "ver como é que se faz".

(...)

Um outro ponto que me chamou a atenção, foi o fato de não se perceber nenhum tipo de objetivo no trabalho dos professores,

nenhuma preocupação com o aproveitamento(sic) da prática de ensino, no estágio, e quanto às matérias, a inexistência de integração de conteúdos, revelando total falta da relação de troca entre os professores (...)" (Adriana HEM).

O relato de Adriana não apresenta dados sobre a forma de organização do trabalho da escola e da sala de aula que nos permita analisar como se realiza o ensino e o processo de trabalho nessa escola. Faz generalizações mas não registra a realidade vivenciada, a qual era motivo, inclusive, de acaloradas discussões em classe. Algumas de suas afirmações, entretanto, nos fornecem uma "pista" do universo de questões que mais chamaram sua atenção: **falta de articulação entre as disciplinas, fragmentação do conteúdo, falta de articulação teoria e prática, aulas monótonas baseadas em cópia e ditado, funcionamento da escola, entre outras.** Esta realidade da HEM 2o. Grau não é privilégio destas escolas. Baptistella também constata, na cidade de Recife (PE) uma realidade muito semelhante a esta:

"o que se verificou é que o curso de traduz numa sucessão de disciplinas teóricas e práticas, prejudicadas pela falta de integração entre seus conteúdos e a realidade concreta, desenvolvidos através de metodologias repetitivas, monótonas, por professores desestimulados e alunos sem interesse pela própria profissionalização docente" (Baptistella, 1993:263).

Esta realidade do 2o. grau e do processo de formação dos professores de 1a. a 4a. séries na HEM, pode ser constatada em todas as escolas nas quais as alunas realizaram seus estágios neste ano de 92 e também em outros anos.

O relato de outras alunas sobre o trabalho nesta mesma escola, inclusive com os mesmos professores, indicaria outras das relações que aí se estabelecem, entre professores e alunos, entre professores e direção, entre alunos e direção, e como elas foram percebidas.

"Não há nenhum planejamento escrito pelos professores, a única coisa que é consultada no decorrer do ano é o livro didático de Magistério. O que deu para perceber nas aulas de Didática que eu

consegui assistir e também pelas respostas das alunas aos questionários é que não é feita nenhuma relação teoria-prática em aula, ou seja, a professora apenas passa visto nos cadernos de estágio sem fazer qualquer comentário, ou abrir alguma discussão" (Sílvia, Relatório Final).

"A atuação da professora com respeito a esta disciplina vejo que enquadra-se a uma pedagogia puramente tradicional. Observa-se o papel de difundir, transmitir os conhecimentos acumulados e sistematizados. Está centralizada no papel do professor, no qual ele transmite ou determina que alguém o faça por ele, o acervo cultural aos alunos através de uma gradação lógica (sic). Ex.: isto ocorreu através de cópias na lousa, onde os alunos reproduziam estes conteúdos no caderno. A matéria destinada a eles era *O Planejamento do Ensino - Objetivos, Conteúdo, Procedimentos de Ensino, Recursos de Ensino e Avaliação*. A bibliografia encontra-se no livro de Claudino Piletti - *Didática Geral*. Observei também os cadernos de estágio que eram simplesmente a reprodução das atividades dos professores de 1o. grau - 1a. a 4a. séries -, não ocorrendo uma abordagem crítica e de reflexão sobre os fatos" (Sofia, Relatório Final).

Os relatórios registram ainda as aulas de História da Educação, de Sociologia da Educação e Psicologia da Educação em várias das escolas. Tomo apenas o fragmento de um dos relatos, um retrato de como se realiza o trabalho pedagógico nas disciplinas das ciências aplicadas à educação.

"Sua aula (*Sociologia e História da Educação*) se baseava em leitura dos textos do livro. Eu fazia estágio de *Sociologia* (em uma classe) e de *História* (em outra), mas tinha que pensar 2 vezes para descobrir em que sala estava. Era sempre a mesma coisa" (Patrícia, Relatório Final).

As outras áreas recebem um tratamento semelhante, os professores, de maneira geral, fazem com que o aluno de magistério "desempenhe a função de dar aulas, expor seminários e fornecer materiais didáticos a todos os alunos" (Sofia, Relatório Final).

O trabalho desenvolvido nas outras escolas, por outro grupo de alunas, apesar de merecer uma descrição e um tratamento distintos revela,

entretanto, os mesmos problemas no processo de formação do professor de 1a. a 4a. séries. Sob formas (aparentemente) diferentes, o mesmo conteúdo:

" (...) suas aulas (de Didática/Estágios) são baseadas em resumos de um livro didático passados na lousa, em confecções de recursos didáticos como painéis, flanelógrafos, cartazes de pregas, teatro de fantoches, etc. e aos alunos atribui a responsabilidade de "pesquisar" sobre as correntes pedagógicas (métodos) e apresentarem na aula sob a forma de seminários.

A avaliação do estágio é baseada apenas na frequência. A nota atribuída ao aluno na disciplina Didática é o resultado da média entre a prova, o trabalho (seminário) e a frequência no estágio. Não há integração entre os professores do curso de Magistério, o que leva a uma compartimentalização do pouco conhecimento produzido pelos alunos.

(...) não há articulação entre teoria e prática no curso, e, nesse caso, deve-se à precária formação teórica da professora e consequentemente dos alunos, o que implica numa má qualidade do curso (grifo nosso)" (Estela e Célia, Relatório Final).

"...a formação do magistério, (no CEFAM) embora proporcione um embasamento teórico muito bom, acaba cometendo os mesmos erros de outras escolas, e mesmo do curso de Pedagogia (UNICAMP), ou seja, a sala de aula fica muito mais vinculada ao estágio do que às aulas teóricas" (Priscila e Mará, HEM).

Partindo da afirmação de que na classe de estágio *"a apatia é geral, a indiferença também"*, Solange, professora de 2o. grau, em seu primeiro relatório tece várias considerações e passa a analisar como se dá o processo de formação de professores na escola em que trabalha:

"Pude perceber que as alunas não tiveram um conteúdo teórico bem trabalhado, o que elas tiveram foi dado muito superficialmente. Elas não são alunas críticas, pelo contrário, quanto menos tiverem que "dar opiniões", para elas melhor! Infelizmente possuem uma visão ingênua da realidade escolar, estão alienadas dos problemas, não acreditam e não buscam soluções (Solange, HEM).

"Segundo as alunas, com raras exceções, os professores não estão muito "a fim" de ensinar. As aulas são expositivas, repetitivas e sem conteúdo, sem contar que há uma constante mudança do corpo docente, e muitas faltas de professores (elas quase não têm aula). Tudo é passado de maneira artificial, o conteúdo é aquele do livro didático e só.

Apesar de apresentar uma estrutura física invejável, esse colégio está muito abandonado (em todos os sentidos)...

Quando eu "reclamo" nas suas aulas da apatia e da indiferença de minhas alunas, parece que elas são as únicas responsáveis por tal posição, "mas o buraco é bem mais fundo." São "n" fatores que fizeram, no decorrer do curso, com que a sala perdesse o interesse pelo mesmo. Elas são desestimuladas diariamente, alguns professores chegam até a ironizar a opção feita por elas. São desajustes e desacordos presentes dia-a-dia.

Hoje eu tenho certeza de uma única coisa, o que a princípio me parecia ser falta de interesse, agora me surge como consequência" (Solange).

Estes registros revelam o movimento de Solange num processo mais elaborado de reflexão teórica sobre a prática e a realidade da escola e do ensino de 2o. grau, desde o primeiro momento em que se sentiu chamada a realizar sua reflexão individual. Os comentários que fazíamos a ela, constantemente, cobravam uma maior objetividade nas suas afirmações, relacionando-as aos dados que tinha nas mãos através de seu próprio trabalho docente. Mantínhamos sempre a preocupação em recusar afirmações e generalizações apressadas e sem qualquer base real do tipo: "as alunas são apáticas", "os professores não têm compromisso", ou "a escola é desorganizada".

Percebo que quando a "entrada" no real de seu trabalho se deu - através de sua inserção como docente da classe e através da busca de dados, "sondagens" das expectativas e opiniões das alunas sobre o curso - suas análises adquiriram um conteúdo diferente. Este conteúdo, no entanto, apesar de referir-se constantemente aos fatos e dados da realidade, não consegue ainda, apreendê-la em sua totalidade, identificar as contradições presentes na prática pedagógica e referir-se à teoria para encontrar as explicações para a situação objetiva do seu trabalho.

Assim, ao analisarmos seu Relatório Final, constatamos que ao se perguntar porque **naquela escola particular** a situação do Magistério "se perdeu", seus argumentos ainda são circulares, permanecem no nível do imediato: baixos salários como fator de desqualificação profissional, sem analisar os fatores determinantes desta situação que historicamente produziram o descaso para com a educação e a conseqüente degradação da profissão.

"Um fator que eu acho relevante é a questão do salário. Os profissionais qualificados estão "caindo fora" e, para os alunos não ficarem sem aula eles estão contratando qualquer um. (...) As alunas são mal formadas, não possuem nem o mínimo (com exceções, lógico). Vira realmente um círculo vicioso: desde pequenos os alunos vem com um ensino fraco, quando saem do 2o. grau para o mercado de trabalho ou uma faculdade, "a qualidade" já era; são péssimos alunos e serão péssimos profissionais" (Solange, Relatório Final).

A proposta de trabalho para o 2o. grau, apresentada para a disciplina e para os estágios encontrou, na realidade, resistências para romper com a forma tradicional de ligação dos alunos com a escola e com o conhecimento teórico produzido sobre ela. Contribuíram para isso as condições de trabalho nessas escolas, relatada neste trabalho. Apesar disso, os trabalhos das alunas refletem, de forma detalhada, os caminhos que percorreram no sentido de mergulhar na realidade do processo de formação de professores no 2o. grau. Os Relatórios Finais são documentos valiosos que revelam este caminhar.

No entanto, várias dificuldades persistem. Nossa análise não permitiria proceder a generalizações mais abrangentes, sobre a forma de organização do trabalho de estágios, se neste intento passássemos a considerar apenas o trabalho do ano de 92 e num semestre, afetado pela greve dos professores, durante mais de um mês.

Entretanto, com a experiência de vários anos, com a disciplina, me aventurei também em algumas aproximações teóricas e generalizações, a partir da prática e do trabalho efetivamente desenvolvido com as alunas.

Nesta tentativa, trago manifestações e constatações das alunas que ajudam, confirmam e também negam as intenções iniciais da proposta:

" Após estes dois semestres de visitas e observações nas escolas de 1o. e 2o. graus eu pude perceber e estabelecer um contato onde foi possível sair de dentro do mundo acadêmico (Unicamp) e ir ver de perto tudo que já havia escutado que existia mas que concretamente não sabia que era a realidade" (Vânia, HEM).

"Essa não articulação faz com que as aulas em sala fiquem completamente separadas do estágio.

Não havendo vínculo nenhum (entre teoria e prática) a formação do professor fica muito prejudicada, pois por experiência própria, na faculdade essa articulação só ocorreu no último ano, o que fez com que eu me sentisse muito prejudicada. Percebi isto em uma aula que eu dei no 1o. semestre, sobre a dengue. Deu para sentir que a teoria é bem diferente da prática" (Silvia, HEM 4).

"...mesmo terminando o 4o. ano de Pedagogia, não me sinto segura e tão preparada para resolver os problemas do dia-a-dia, de imediato. As diversas disciplinas cursadas na Pedagogia me fazem conhecer o que é errado, o que não deve ser feito, mas não me dão segurança para o que é melhor, pois a grande formação teórica que tive (...) foi desvinculada do dia-a-dia" (Regina, HEM).

"Agora posso dizer que o problema do professor de 1o. grau está na sua formação e na sua consciência, pois muitos entram no magistério sem saber que tipo de professor pretendem ser" (Silvana, HEM).

"O estágio foi para mim um momento muito especial dentro do curso de Pedagogia, onde eu pude vivenciar "algumas teorias" que havia aprendido, como também perceber a distância que existe entre teoria e prática. Nesta questão, a distância se deu principalmente devido a minha inexperiência" (Priscila, Avaliação Final).

Algumas colocações refletem preocupação com a articulação teoria/prática e com a maneira como essa articulação se dá nos cursos de formação de professores, tanto ao nível de 2o. grau como do curso de Pedagogia. Por essa razão, quando abordam as "soluções", que consideram importantes, para uma formação mais crítica, a relação teoria prática aparece, ainda que de forma diluída e tênue, e as propostas para tratar o problema estão em afirmações mais gerais do tipo "estágios de observação durante todo o curso para que possam analisar as teorias", "trazer a prática para a sala de aula", "visão crítica e política do trabalho do professor", entre outras.

Estas análises, no entanto, ainda permanecem ao nível das relações mais imediatas entre os fatos, tomam partes do problema - má formação do professor, falta de consciência - como explicação do todo, não estabelecem relações entre os dados da realidade e as questões mais gerais que afetam o trabalho pedagógico no 2o. grau.

Acabam manifestando, na análise teórica e nas propostas para as disciplinas do 2o. grau, a contradições da dicotomia teoria/prática que vivenciaram no processo individual de formação profissional.

Apesar das inúmeras dificuldades, que constituem a dramática e adversa realidade da escola pública de 1o. e 2o. graus, destacamos alguns caminhos que o trabalho nos indica.

Uma questão que se destaca das demais é a possibilidade concreta de se desenvolver, a partir do trabalho real, concreto, dos alunos na escola pública, de 1o. grau, um processo de aproximações teóricas e de produção de conhecimento sobre a escola e a sala de aula. O processo não é completo - por isso aproximações - e nem poderia ser -, porque se constitui num caminho constante que percorremos tendo nosso trabalho, nossa prática social, como fonte de conhecimento sobre a realidade: a sala de aula, a escola e a sociedade. Neste sentido, repete-se no 2o. grau, a mesma dicotomia e a mesma separação entre o mundo do trabalho e a educação, e o alijamento de nossos alunos da realidade da escola de formação de professores ao nível do 2o. grau.

Neste sentido, e porque o processo de conhecimento se constrói, se faz e se realiza do confronto constante de nosso trabalho com a prática social coletiva, deve acontecer desde os primeiros momentos da trajetória curricular do aluno em contato com a realidade do trabalho - seu trabalho particular, o trabalho pedagógico, o trabalho docente dos professores de 1o. e 2o. graus e o trabalho coletivo de produção de conhecimento que se realiza nas salas de aula da universidade.

Para enfrentar tal desafio, com as "armas" teóricas e práticas necessárias que permitissem aos nossos alunos "navegar" pelas diversas "realidades" de 1o. e 2o. graus das escolas públicas, seria necessário que lhes fosse possibilitado percorrer um outro caminho. Um caminho de estreita vinculação dos cursos com a realidade do ensino e da escola pública, permitindo-lhes aprofundar seus conhecimentos sobre as origens e raízes da escola; entender, a partir de determinantes históricos e sociais, suas propostas para a educação das crianças e jovens e para a formação de professores. Um caminho que lhes permitisse colocar, em seu horizonte profissional, o projeto de escola e sociedade que vislumbram e orientar sua atuação e compromisso com o processo de formação do profissional

necessário para agir de forma criativa e transformadora na escola de 1o. e 2o. graus, com suas contradições, limitações e possibilidades.

Esta percepção nossos alunos manifestam, e registram com muita clareza em seus relatórios: as contradições entre suas vivências e angústias, expectativas e realizações, possibilidades e realidades, limites e possibilidades. Do conjunto de relatos e análises, destacamos as manifestações, das alunas, que revelam as referências aos limites colocados pelo próprio curso. Quando o aluno compreende a complexidade da questão da formação de professores e identifica uma de suas contradições fundamentais: **a ausência do trabalho pedagógico que se realiza nas séries fundamentais do 1o. grau - 1a. a 4a. séries-**, das reflexões teóricas que se realizam nos cursos de formação de professores (materializada na falta de articulação teoria-prática), passa a realizar comparações e aproximações com sua própria formação, aproximando-se das explicações teóricas, estabelecendo as relações entre os problemas que vivenciou na escola pública de 1o. grau (incluindo aí suas debilidades teóricas e as políticas de formação do professor para as séries fundamentais ao nível do 2o. grau).

As diferentes manifestações das alunas revelam como incorporam a dicotomia teoria-prática, através da afirmação de que estes dois elementos inseparáveis têm finalidades diferentes e são adquiridos em diferentes lugares: durante o curso de Pedagogia, se aprende teoricamente e na escola, no trabalho, praticamente. Esta tem sido a visão que perpassa a formação dos alunos futuros professores em geral, que se desvela como uma formação que prima pela **ausência do trabalho** seja pela forma como está organizado o currículo no curso de Pedagogia que não toma o trabalho do aluno como um elemento articulador da relação teoria-prática, seja pela ausência do trabalho pedagógico das discussões teóricas e práticas que se realizam no decorrer do curso.

Os relatórios finais das alunas são, de maneira geral, extensos documentos nos quais analisam o trabalho desenvolvido no 1o. e no 2o. grau- HEM -e expõem suas propostas para um trabalho no 1o. e , algumas, no 2o. grau. O processo de reflexão pessoal foi um caminho de idas e vindas constante, de busca de referências práticas e de explicações teóricas, de fazer e refazer as produções escritas, no sentido de explicitar os caminhos, buscar os dados como fontes de análise, explicá-los, aprofundar as análises e a investigação prática e, principal-

mente, desenvolver o estudo pessoal, procurando firmar o caminho próprio, o projeto político pedagógico particular.

Os trabalhos particulares de cada uma das alunas nos revelam também as dificuldades que enfrentam quando são chamadas a planejar, conceber, desenvolver e avaliar o processo de ensino: a falta de domínio teórico das diferentes áreas, o desconhecimento da realidade do 2o. grau e dos elementos fundamentais para o processo de formação dos professores nesse grau de ensino.

A avaliação que realizam de seu trabalho e a compreensão que adquirem dessas dificuldades, no contexto do trabalho concreto com a escola pública, provocam e suscitam muitas indagações de nossa parte. Na realidade, grande parte dos alunos de Pedagogia, talvez não se incorpore ao campo de trabalho como professores de 1a. a 4a. séries ou mesmo de 2o. Grau. Há uma grande procura pela pré-escola e pelas outras habilitações. Por outro lado, a ocupação de cargos ou o desempenho de funções de direção, supervisão, orientação sem o domínio do processo de trabalho pedagógico, reforça necessariamente a cisão entre a concepção e a execução, entre o pensar e o fazer que caracteriza o processo de trabalho pedagógico na escola pública hoje.

A discussão destes dados à luz das questões colocadas e dos problemas que nos propusemos a investigar é um ponto de partida no sentido de repensar a Prática de Ensino e os Estágios no contexto do curso de Pedagogia. A nova estrutura curricular, aprovada em 93, coloca novos desafios e exige novas práticas de nossa parte: repensar a relação dos alunos com o próprio curso, a possibilidade da pesquisa a partir da vivência do trabalho, como forma de produzir novos conhecimentos sobre esta escola pública que temos, vislumbrando a possibilidade de fazer do trabalho pedagógico o princípio articulador da relação entre teoria e prática e colocando sobre novas bases o processo de formação de nossos alunos.

LIMITES E POSSIBILIDADES

Fizemos um longo percurso apresentando e analisando, simultaneamente, as elaborações dos "atores" desta pesquisa. É necessário, agora, retomar a análise focalizando os problemas iniciais de pesquisa, colocados para este trabalho e que orientaram todo nosso trajeto.

Ao iniciar o trabalho de investigação com as questões e indagações que me acompanhavam desde o início da docência na Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, permanecia um objetivo central - meu próprio trabalho seria o ponto de partida para analisar o trabalho de estágio das alunas, na escola pública, durante o ano de 1992.

Algumas destas indagações me levaram a identificar claramente os problemas de pesquisa que pretendia investigar. Outras, como em todo processo de conhecimento, continuam como problemas até que novos desafios colocados pela prática social e seu desenvolvimento impulsionem novamente o pensamento nessa ou em outras direções.

Da definição inicial do problema a ser investigado faz parte sempre "aquilo que não foi apreendido pelo homem, mas que é necessário apreender" (Kopnin, 1978:230). Entender em que complexidade de relações se situa a Prática de Ensino e os Estágios Supervisionados no processo de formação do pedagogo/-professor de 1o. e 2o. graus passou a ser uma questão para a qual era necessário buscar explicações. O resgate e a apropriação crítica da produção teórica e do conhecimento já produzidos sobre a problemática da Prática de Ensino e Estágio Supervisionado indicava a dicotomia teoria-prática, presente nos cursos de formação dos profissionais da educação, como um dos entraves principais que impedem uma sólida formação teórica dos profissionais que atuam nas escolas de 1o. e 2o. graus.

As formas de enfrentamento teórico e prático desta problemática apontadas pelos diferentes estudos da área que percorri, eram colocadas no campo da "penetração na praxis pedagógica das escolas", da "análise do cotidiano escolar", do estudo da "prática de bons professores" (Lelis, 1989; Libâneo, 1984), da "articulação entre as diferentes disciplinas de Didática e Prática de Ensino" (Candau, 1989), da colocação dos estágios "desde o início do curso" (Fávero, 1987 e 1992). Estes estudos, surgidos na esteira do movimento de revisão da Didática, têm o mérito de haver colocado os problemas relativos à Prática de Ensino e à Didática em uma perspectiva crítica e transformadora, buscando romper com o tecnicismo que dominava a área até meados da década de 70.

Alguns estudos avançavam na explicitação das raízes deste problema (Candau e Lelis, 1983; Candau, 1987). Na relação teoria-prática ou na dicotomia entre ambas se expressa a contradição própria do modo de produção capitalista, a divisão do trabalho que termina afetando a própria organização da produção do conhecimento, tal como é concebido em sua forma dominante em nossa sociedade - conhecimento como dado acabado, cristalizado e que prescinde de qualquer ação do homem sobre ele. Esta perspectiva, entretanto, não respondia a várias outras questões que faziam parte do universo de nossas indagações.

Caminhando por outros estudos encontro a preocupação com o trabalho como categoria fundamental na análise do trabalho pedagógico que se concretiza historicamente na escola (Pistrak, 1981; Arroyo, 1989; Duarte, 1992; Freitas, 1989; Santos, 1989 e Oliveira, 1989).

A categoria trabalho trouxe para o campo da Didática e da Prática de Ensino um tema que orientava os estudos de outras áreas no interior do pensamento educacional - a relação educação/trabalho e escola/trabalho - na busca por apreender os determinantes presentes nestas relações e suas implicações para a organização do trabalho escolar.

Explorar esta temática era um desafio teórico: ela vinha ao encontro de uma preocupação que me perseguia desde o início da docência na Universidade em 1979 e estava colocada como primordial no tratamento da problemática dos Estágios e da Prática de Ensino que, separados das áreas de fundamentos e das didáticas, representavam a prática separada da teoria - com conotações de "trabalho manual".

Os problemas com os quais a disciplina lidava cotidianamente - a fragilidade teórica e metodológica dos alunos, seu alijamento da realidade da escola e do trabalho pedagógico, e portanto de seu campo de trabalho profissional, no decorrer do curso, aliados às expectativas com que chegavam à Prática de Ensino e aos Estágios Supervisionados que se traduziam em um pragmatismo e imediatismo pedagógico, colocavam a necessidade de investigar com maior profundidade esse fenômeno.

O estudo da relação entre educação e trabalho - me aproximou, mais ainda, do problema e das explicações teóricas.

Permanecia ainda pendente uma questão fundamental: como o aluno de Pedagogia vivencia ou pode vivenciar o momento de contato mais sistematizado com a escola, principalmente no momento dos estágios, de maneira a apropriar-se da realidade do trabalho como fonte de conhecimento sobre esta mesma realidade? É possível a compreensão de tal dicotomia, tomando os Estágios como momento de aprendizagem para compreendê-la e buscar o entendimento das formas de superá-la? Que elementos estão presentes no desenvolvimento da disciplina que permitem entender a mesma dicotomia, no campo de formação de nossos alunos?

Indagações, que emergem de reflexões sobre o trabalho particular, voltam novamente a ele, na análise de nossas produções e das alunas, em seu trabalho na escola pública de 1o. grau, durante o desenvolvimento da disciplina em 1992.

Os estudos da área haviam indicado a estrutura propedêutica, dos currículos dos cursos de formação, como um dos determinantes da precária formação profissional dos professores - tanto ao nível do segundo, como no terceiro grau - para lidar com os problemas colocados pelas escolas de 1o. e 2o. graus (Mello e outras, 1983; Gatti, 1987). Esta constatação me levou a tomar as reformulações no Curso de Pedagogia da UNICAMP como elementos de análise que permitiriam desvelar as contradições presentes no processo e as formas que, em cada momento histórico, afastaram/aproximaram o curso da realidade da escola de 1o. e 2o. graus bem como da possibilidade de fazer da docência a base de formação do pedagogo, buscando aproximar os alunos do processo de trabalho pedagógico escolar.

Indagávamos, primeiramente, "*qual a concepção de produção de conhecimento presente na estrutura do Curso de Pedagogia da FE-UNICAMP?*".

Embora para dar resposta a esta questão complexa, em profundidade, teria sido necessário realizar caminhos adicionais que buscassem apreender as diferentes manifestações dos sujeitos que compõem a Faculdade de Educação da UNICAMP, nosso percurso, entretanto, aponta alguns indícios importantes para serem retomados.

Compreendo o problema relativo à análise da concepção de conhecimento presente na **estrutura** do curso de Pedagogia e no âmbito deste estudo, procuro direcionar-me a um exame da disposição das diversas disciplinas da grade curricular, aos momentos em que temporal e espacialmente estão situadas as disciplinas teóricas e práticas, as preocupações em tomar o trabalho docente como base da formação do pedagogo e à forma de tratar o conhecimento que os alunos apresentam no interior da disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, à existência de relacionamento/integração entre as disciplinas de fundamentos e as disciplinas da Habilitação Magistério e, no interior da própria Habilitação Magistério, entre as disciplinas que a compõem.

Neste sentido, como pudemos analisar no Capítulo II, constatamos que o Curso de Pedagogia da FE-UNICAMP até 1992 (com alguma diferenciação no curso Noturno criado em 1990) apresenta uma estrutura marcadamente propedêutica, que se manifesta, entre outros aspectos, na separação entre as disciplinas teóricas e as disciplinas práticas, colocadas em momentos diferentes na trajetória curricular do aluno.

À disciplina Prática de Ensino, situada nos dois últimos semestres, distante e sem qualquer ligação com as demais disciplinas da própria Habilitação Magistério, cabia propiciar a aproximação dos alunos, de forma mais sistemática, da realidade da escola e a sua inserção no trabalho pedagógico escolar. A estrutura do curso era marcada, ainda, pelo alijamento da realidade do ensino, da escola e do trabalho pedagógico escolar, de uma reflexão teórica, no interior das disciplinas de fundamentos, dificultando a visão de unidade entre teoria e prática.

A visão *associativa* da relação teoria e prática que perpassa nosso currículo, considera estes dois polos separados mas não opostos, justapostos. A *concepção de conhecimento que fundamenta essa forma de estruturação do currículo, que entende que primeiro é preciso dominar a teoria para depois "aplicá-la" à prática* (Candau e Lelis, 1983:14) têm suas raízes na divisão do trabalho que,

no capitalismo, privilegia a divisão do trabalho intelectual-trabalho manual, separando, portanto, teoria e prática, que se manifesta na cisão entre as disciplinas teóricas e práticas e também no afastamento dos cursos do mundo do trabalho.

As diferentes tentativas de modificação de tal estrutura, buscando aproximar o curso do objeto de estudo e trabalho do aluno, encontraram sempre resistências no interior dos vários Departamentos da FE/UNICAMP que, divididos pelas diferentes áreas do conhecimento das ciências aplicadas à educação, mantinham e reforçavam a fragmentação do currículo, gerada pela divisão histórica do curso de Pedagogia em habilitações. Neste movimento, identificamos as contradições presentes em cada momento, e que possibilitaram novas relações dos alunos com a realidade da escola pública através da pesquisa e da investigação do currículo, da aula, e da escola, tal como está relatado, de forma detalhada, pela Professora Corinta Geraldi em sua tese de doutorado.

A diferentes habilitações presentes no curso de Pedagogia, fragmenta a formação profissional dos alunos, repartem o trabalho, parcelando e criando especializações, que preparam para o exercício de determinadas funções - de supervisão, de administração, de orientação educacional - na escola de 1o. e 2o. graus, colocando o trabalho pedagógico à margem dessa formação. Estas especializações acabam dividindo, por sua vez, o trabalho de alunos e professores no curso de Pedagogia. Grande parte dos alunos que fazem a Habilitação Magistério vêm na expectativa de adquirir uma habilitação que lhes permita exercer outras funções no magistério. Separam e fragmentam seu trabalho, reforçando funções que não podem prescindir da compreensão do processo de trabalho pedagógico escolar, sob pena de reproduzir a fragmentação, o parcelamento e a divisão do trabalho.

A distinção entre disciplinas teóricas e disciplinas práticas e a colocação dos estágios somente ao final do curso, separa, também para o aluno, o momento da teoria do momento da prática, estabelece uma cisão entre os atos de concepção e execução, criando a ilusão de que está reservado aos estágios, apenas o momento da prática, despindo-o das possibilidades da reflexão teórica, favorecendo dessa forma um salto da "teorização" para o "pragmatismo", para o imediatismo pedagógico. *A estrutura atual do curso de Pedagogia alija, portanto,*

o aluno do trabalho, separando o mundo do trabalho - trabalho pedagógico que se realiza na escola - do mundo da educação e da ciência.

Podemos afirmar, com certeza, que os alunos passam por um processo de sólida formação teórica e interdisciplinar sobre o fenômeno educativo e seus fundamentos, que lhes permita a apropriação de seu processo de trabalho, como condição de exercer a análise crítica da sociedade brasileira e da realidade educacional, tal como expressam os princípios que definem a base comum nacional, proposta pelo Movimento dos Educadores? E, ainda, que sua formação lhes permite responder ao desafio de lidar com a realidade da escola pública, fazendo com que os alunos se apropriem solidamente dos conhecimentos científicos que os ajudam a entender as manifestações da vida, da sociedade?

A análise dos trabalhos das alunas nos revela a fragilidade da formação teórica, manifesta na falta de domínio teórico dos conhecimentos das diferentes ciências pelas quais caminham no curso, na ausência de reflexões que fazem sobre seu trabalho de estágio na escola, nas críticas que elas mesmas fazem à sua formação e do afastamento do curso da realidade da escola. Interpreto a existência destas dificuldades, como resultado da separação entre as diferentes disciplinas teóricas e práticas que caracteriza a formação de nossos alunos.

Mas arrisco ir além neste exercício teórico-prático. Se entendo que o ponto de partida para o conhecimento é a atividade prática dos sujeitos, concretos, situados social e historicamente, podemos responder à questão acima, e sem medo de errar, que esta formação teórica se encontra comprometida, pois não se mantém em relação de unidade com o trabalho pedagógico durante o processo de formação. A atividade teórica não pode prescindir da atividade prática, não se desenvolve sem a mediação da prática no processo de formação do profissional da educação. O conhecimento da realidade concreta, a apreensão da totalidade do objeto de estudo - a educação e a escola - e a compreensão de seus determinantes históricos tendo o trabalho do aluno como articulador, é o ponto de partida para o trabalho pedagógico criativo, transformador, com possibilidades de superar o aprisionamento ao livro didático, as formas atuais da prática pedagógica e a tendência às soluções meramente metodológicas.

Assim, em relação ao problema de pesquisa formulado inicialmente, "qual a concepção de conhecimento presente no curso de Pedagogia" podemos, também, afirmar que está presente uma concepção que separa dicotomicamente

teoria e prática, acentua a fragmentação e a divisão do trabalho, separando o sujeito que conhece do objeto a conhecer.

A manutenção, durante anos, desta forma propedêutica de estruturação do curso, não se fez sem prejuízo para a formação profissional de nossos alunos, contribuindo, talvez, para um praticismo estéril, uma prática esvaziada de teoria (cf. Fávero, 1987).

A incorporação, por parte dos alunos, dessa dicotomia faz com que se apresentem, no momento dos estágios, com a expectativa declarada de aplicar a teoria à prática da sala de aula. Esta é, no entanto, uma situação contraditória, tal como foi revelada pelos dados. A aproximação das alunas da realidade da escola adquire formas particulares em cada situação concreta. O cotidiano escolar, a prática pedagógica alternativa e a própria prática revelaram-se como formas privilegiadas, durante o desenvolvimento da Prática de Ensino e dos Estágios no ano de 1992, pelas quais as alunas se apropriaram do objeto de estudo e trabalho - a escola e o trabalho pedagógico que ali se realiza -, como fonte de conhecimento.

A tentativa de estruturar a Prática de Ensino e Estágios apontando para o trabalho como princípio articulador, esteve colocada, desde o início, como possibilidade para enfrentar e compreender essa separação entre teoria e prática. A inserção dos alunos na realidade da escola colocava um desafio concreto de elaborar, desenvolver e avaliar seu próprio trabalho no momento dos estágios, tentando reunir, em um processo contínuo de ação, reflexão e novamente ação, os processos de concepção e execução, que no processo de trabalho são cindidos, mas que em sua formação deveriam ser inseparáveis.

Colocadas diante do desafio de elaborar, desenvolver e avaliar sua própria prática em um curto período de tempo, elaboram propostas "inovadoras", do ponto de vista metodológico, construídas durante o curso, mas as transpõem de forma mecânica para a realidade. Com a formação teórica comprometida e sem instrumentos adequados que lhes permitam entender a totalidade da trama de relações que se estabelecem entre seu trabalho e a realidade da escola e do ensino, premidas pelas exigências colocadas pela escola e pelo curso, empobrecem a reflexão sobre a direção de seu próprio trabalho às finalidades que se propõe e aos objetivos que desejam atingir para a escola e o processo de ensino.

Esta forma de situar-se perante os estágios revelou-se principalmente no 1o. grau. Manifestou-se, de início, como um certo "desentendimento" em relação ao trabalho na escola: a pressa, o descuido ao elaborar a proposta, a falta de domínio do conhecimento científico das diferentes áreas, generalizações apressadas, ausência de dados relevantes não incorporados à análise, desvenilhar-se da "tarefa" de fazer os relatórios, certa resistência ao registro e ao estudo. Acredito, também, que esta resistência pode ser, contraditoriamente, uma recusa em juntar o que foi separado no processo de formação. Também não consegui lidar com o conjunto destas questões de maneira a contribuir para sua superação. Nas discussões que faço, denomino pragmatistas, ativistas, espontaneistas, aquelas atitudes que tomam a prática (depois de tanta teoria!) como a última esperança de "aprender como fazer". Interpreto este "desentendimento" como um prenúncio da alienação em relação ao próprio trabalho, que pode se dar quando assumirem (se assumirem) o trabalho profissional.

Entretanto, a realidade, contraditória, que transparece da análise dos dados evidencia as possibilidades e o movimento real das alunas para romper com estas dificuldades enfrentadas cotidianamente. Da análise realizada pode-se apreender que nem todas se relacionam com o trabalho da mesma maneira, a frequência dos relatórios e a maneira como relatam seu trabalho desvelam essas diferenças, marcas da forma peculiar e singular que cada uma construiu nas suas relações com o curso, com os autores visitados, com a professora, as crianças, o conhecimento, as práticas sociais e a sua visão de mundo, em um processo de apropriação e objetivação como elementos de formação humana (Duarte, 1992).

A tarefa - difícil - de descrever e analisar o próprio trabalho ficou mais uma vez comprovada na análise dos documentos das alunas e pela vivência compartilhada no desenvolvimento da disciplina. Constata-se que a descrição que fazem da realidade da escola, da prática da professora, das relações com o conhecimento, são tranqüilas de serem feitas, ressalvados os limites apontados na ausência de análises mais aprofundadas e no estabelecimento de relações entre os dados da realidade e os conhecimentos teóricos. O mesmo não se pode afirmar, no entanto, da reflexão sobre a própria prática, quando então se desvelam os limites subjetivos, as concepções e compreensões/incompreensões em relação ao trabalho particular.

As análises realizadas mostram o movimento que as alunas empreenderam, durante todo o ano de 1992, e as tentativas que realizaram em tal direção (ver Capítulo II). Chamadas a refletir, cotidianamente, sobre a prática que vivenciavam, desenvolveram um processo de elaboração e reelaboração contínua de suas propostas, de suas produções nos relatórios finais, principalmente do 2o. grau. É a partir da vivência e do trabalho de estágio no 1o. grau, que realizam suas aproximações teóricas na tentativa de construir suas explicações para os problemas identificados no envolvimento com a escola. A busca de temas relevantes, a epidemia de dengue, a violência contra a criança, o trabalho humano, a prática alternativa da professora, a discriminação racial, a fragmentação do conhecimento, o autoritarismo, a hierarquia e a estrutura de poder - representam tentativas de responder, pelo trabalho, aos problemas da realidade da escola e do trabalho pedagógico com o qual vão se defrontar mais intensa e diretamente na vida profissional. Reconheceram, aí, a insuficiência do conhecimento, ou da prática, que lhes poderia permitir a elaboração de sínteses mais globalizadoras, bem como as dificuldades que a estrutura do curso colocou, para o processo de sua formação e o despreparo para lidar com uma realidade que desconheciam : a realidade do trabalho.

A imersão na realidade do trabalho, a vivência das dificuldades presentes na prática, o aprendizado coletivo, a compreensão dos limites do trabalho e da provisoriedade do conhecimento, pela via dos Estágios, no último ano de sua formação, são elementos que permitem aproximar de nosso problema de pesquisa: "as condições e concepções de trabalho presentes na disciplina Prática de Ensino e Estágios permitem compreender a dicotomia teoria versus prática, bem como lidar com ela nesse momento da formação profissional, de maneira a entender as formas de sua superação"?

Da proposta de curso, das concepções de trabalho aí presentes, das análises e discussões dos dados, podemos apreender elementos que nos permitem aproximar desta afirmação. Mas as discussões teóricas, os registros pessoais, as manifestações das alunas, presentes no Capítulo IV, são dados que, contraditoriamente, revelam os limites colocados pela estrutura do curso e da disciplina para lidar com esta dicotomia no espaço e tempo em que se movimentam.

Compreender desta forma e "lidar" com a dicotomia teoria versus prática nos estágios significa também entender, ou ter a expectativa, de que as

alunas possam fugir das propostas "inovadoras" no sentido de repetição, de algo já elaborado em outros espaços e em outros momentos, e caminhar na direção da elaboração pessoal teórica e prática, apropriando-se da experiência cotidiana da escola e dos diferentes sujeitos da prática social que ali se realiza, objetivando-se no seu trabalho (Duarte, 1992). Que possam utilizar-se dos estágios não apenas para aprender a dar aulas melhor ou como orientar ou dirigir.

O fundamental do estágio é que o futuro profissional conheça a totalidade das relações que se dão dentro da escola (Arroyo, 1987: 111). Penso que os dados mostram a contraditoriedade de tal forma de compreensão, em relação ao trabalho pedagógico e às possibilidades, no momento dos estágios, de que o trabalho adquira esta direção apontada por Arroyo. O fato de estarem reservadas, apenas ao momento dos estágios, as inúmeras experiências de trabalho que se colocam para os alunos, cria, acredito, a "esquizofrenia" no processo de formação de nossos alunos, tal como afirmam Candau e Lelis (1983), acentuando as posturas pragmatistas, que resvalam pelo praticismo, em contraposição à teoria que, acreditam, é "suficiente" ou inútil.

Na perspectiva e na esperança de criar condições para que as possibilidades emergentes deste trabalho, possam significar iniciativas no sentido de alterar as relações entre teoria e prática no interior do curso, me aproximo de outra questão posta pela pesquisa "é possível colocar a produção de conhecimento sobre a escola e a sala de aula como forma de alterar as relações entre teoria e prática no interior da disciplina e do curso?"

As possibilidades de produção e elaboração teórica sobre o ensino de 1o. grau nascidas a partir do contato das alunas com a realidade da escola pública de 1o. grau e principalmente com a formação de professores na Habilitação Específica de Magistério ao nível de 2o. grau, respondem parcialmente a esta questão. Parcialmente porque, apesar destas possibilidades emergentes, não podemos prescindir da necessidade de criar condições para que elas possam se transformar em realidade (Cheptulin, 1982).

Há, neste sentido, caminhos concretos já abertos pela reformulação curricular em vigor desde 90 no curso Noturno e desde 1993 no curso Matutino, para se colocar, nos limites da atual estrutura universitária e social, o trabalho como eixo articulador da relação teoria-prática no interior do curso, trazendo o aluno para vivenciar o trabalho desde o início do processo de sua formação e

introduzindo-o no universo da pesquisa **pela sua atividade prática**. O desenvolvimento deste trabalho e as análises e discussões realizadas, abrem a perspectiva de colocar sob novas bases a relação dos alunos da Pedagogia com a realidade da escola pública de 1o. e 2o. Graus tomando o trabalho pedagógico como fonte de conhecimento. Para que esse processo se efetive de maneira a contribuir com a formação crítica e comprometida de nossos alunos, é necessário ultrapassar a mera observação, em momentos pontuais, no trabalho com a escola, e fazer da pesquisa um meio de produção de conhecimento e intervenção na prática social, (CONARCFE, 1990:14) fazer da atividade prática dos alunos a possibilidade real de construir conhecimento, não em uma atitude contemplativa, de especulação, meramente teórica, mas em um processo de intervenção com o objetivo de transformação.

Nesse sentido, o Trabalho de Conclusão de Curso, criado com a reformulação que passa a vigorar a partir de 1993 na Pedagogia, pode vir a ser um poderoso instrumento que permita uma maior articulação destas diferentes dimensões do processo de formação - em especial as afetas à Prática de Ensino e aos Estágios Supervisionados. Nesta mesma linha, seria importante incentivar toda uma discussão sobre a própria estrutura dos cursos de Pedagogia - em continuidade aos esforços que relatamos no Capítulo I - que deveria aprofundar a crítica do caráter "extensivo" de nossos currículos. Via de regra, tem-se a concepção de que os currículos de formação devem ser repletos das mais variadas disciplinas, cobrindo os mais variados aspectos teóricos e práticos. Assume-se que o aluno somente estudará enquanto estiver na universidade. Esta forma "extensiva" de ver o currículo não leva em conta a necessidade da formação continuada, esta, sim, em plena ligação com o trabalho na escola. Sem querer sugerir uma diminuição em sua formação teórica, o aluno deveria ser exposto - na formação universitária - ao fundamental, ao essencial. Uma vez no mundo do trabalho, sua volta à universidade deveria ser incentivada e assegurada. Esta estratégia abre inúmeras possibilidades de se ligar as atividades de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado com a própria formação continuada e com o Trabalho de Conclusão de Curso. Mas, estarão as Faculdades de Educação dispostas a tal transformação?

Considero, pois difícil, a resposta para esta questão - seja do ponto de vista do aluno, seja do ponto de vista institucional -, ela não é fácil de ser respondida, além de estar fora dos objetivos centrais deste trabalho. A

transformação pressupõe condições **objetivas** mas principalmente **subjetivas**, de envolvimento dos docentes do curso, de possibilidades de trabalho coletivo e interdisciplinar entre alunos e entre professores como princípio do trabalho docente na universidade.

A possibilidade de se entender a produção de conhecimento novo sobre a escola e a sala de aula, como uma forma de alterar as relações entre teoria e prática no interior da disciplina e do curso está ligada, ainda, a duas questões básicas: a função da Universidade na produção de conhecimento e a luta contra o tecnicismo pedagógico.

A função da Universidade na produção de conhecimento novo, de tecnologia, ciência e cultura, contrapõe-se à concepção desenvolvimentista que concebe as instituições de ensino superior como responsáveis unicamente pela preparação de profissionais para o mercado de trabalho (Fávero, 1992). Esta visão mais ampla, abrangente e completa da formação profissional - enquanto possibilidade de produção de novos conhecimentos - é particularmente importante no caso específico da formação do professor e do profissional da educação. O contexto criado pelas políticas públicas neoliberais, na formação do educador aumenta a possibilidade do predomínio de uma visão pragmatista deste profissional. A realidade criada pela nova divisão internacional do trabalho trouxe consigo a necessidade de se fazer da educação (novamente?) um elemento estratégico fundamental, para responder aos novos desafios e às exigências de formação do novo trabalhador. Novas exigências serão colocadas para a formação dos professores, principalmente, das séries fundamentais do 1o. Grau. Já temos vestígios das modificações que estão sendo gestadas nos gabinetes dos setores empresariais, articulados com o governo.⁹⁰

A recusa à visão pragmatista e tecnicista que reduz o conceito de prática social ao de "resolução de problemas" (Freitas, 1992) passa a ser uma necessidade dos cursos de formação dos profissionais da educação.

Neste quadro, trata-se de procurar condições e possibilidades de contrapor, à tendência crescente de reproduzir inovações metodológicas - via

⁹⁰ Veja-se recente documento produzido pelo Instituto Herbert Levy, **Educação Fundamental e Competitividade Empresarial: uma proposta para a ação do governo** (Oliveira e outros, s.d.).

propostas alternativas à luz de teorias psicológicas -, a produção de conhecimento novo sobre a escola, a sala de aula e novas formas de organização do trabalho escolar.

Criar condições de produção de novos conhecimentos, a partir da vivência do trabalho e da análise e compreensão de seus determinantes históricos nos parece um caminho a ser trilhado pelos alunos de Pedagogia de modo a superar as visões pragmatistas e imediatistas, enfrentando as tendências (neo)-tecnicistas que estão ameaçando voltar ao pensamento pedagógico brasileiro.

As possibilidades para criar condições de produção de novos conhecimentos a partir da inserção do aluno no trabalho que se realiza na escola de 1o. e 2o. Graus, repõe a questão da relação trabalho-educação que tem sido objeto de vários estudos mais recentes (Jesus, 1993; Silva, 1989). A relação trabalho-educação, tem sua origem em Marx e Engels, que entendiam o trabalho como a chave da compreensão da realidade, colocando-o no centro de suas formulações teóricas. A divisão do trabalho sob o capitalismo que separa o trabalho intelectual do trabalho manual, dicotomiza teoria e prática, separa ciência e trabalho, cinde os atos de concepção e execução inseparáveis no trabalho humano. Esta separação entre ensino e trabalho, faz da escola uma instituição "morta". Marx defendia a união ensino e trabalho, como o único método que permite produzir homens plenamente desenvolvidos, omnilateralmente desenvolvidos. Marx fala dessa relação educação e trabalho na fábrica, como relação com o trabalho socialmente produtivo, mas de uma fábrica que superasse a organização da produção capitalista, que eliminasse a divisão do trabalho. Pensava ele na indústria sob o socialismo. Igualmente, não fala da escola capitalista, mas da escola politécnica que desenvolvesse o homem omnilateral, completo, em todos os sentidos de suas necessidades e capacidades (Jesus, 1993:80).

A relação dos alunos com o trabalho pedagógico da escola, concreto, através de sua intervenção prática, pode criar possibilidades, ainda que nos limites do capitalismo e da estrutura universitária, de se lutar para restabelecer, pelo menos, o nexo crítico entre trabalho/educação, anunciando o que poderá ser, no futuro, a educação livre dessas amarras. Para isso, será necessário que os alunos se apropriem, no seu processo de formação, dos princípios teóricos e metodológicos que permitam a compreensão de sua prática e da função social do seu trabalho pedagógico.

Sem esta apropriação de conhecimentos, o trabalho torna-se alienado, passa por um processo de desqualificação, pois é destituído de suas qualidades de reflexão e criação. Ao perder suas características fundamentais, se converte em um conjunto de ações repetitivas, fragmentadas e desinteressadas (Kuenzer, 1985) tal como observamos na análise dos dados dos trabalhos de algumas alunas apresentados neste estudo.

O problema de pesquisa "*a proposta da disciplina permite ao aluno compreender como se organiza o processo de trabalho pedagógico no modo de produção capitalista?*" permanece em aberto. Penso que todo o trabalho nos ajuda a entender esta forma de organização da escola, que as alunas vivenciaram, como manifestação das relações que a escola mantém com a sociedade e das exigências que têm sido colocadas para o ensino e a educação. Há pistas, em vários dos trabalhos das alunas, que permitem afirmar que esta aproximação teórica e estas relações foram feitas. É difícil afirmar, no entanto, que os alunos em sua totalidade, não se aproximaram desta compreensão. Ela apenas não está presente, de uma forma sistematizada, nos diferentes registros.

Deixo, aqui, a voz de uma das alunas que desvela a percepção que manifestou, ao final do curso, sobre seu trabalho de professora:

DA FORMATURA À CHITA

A professora e seu vestido de formatura
A professora e seu ideal
A professora e sua sala de aula
A professora e suas carteiras quebradas
A professora e seu método
A professora e suas desilusões
A professora e sua falta de apoio
A professora e seu óculos bifocal
A professora e seu vestido de chita.

Liliane

FINALIZANDO...

(...)

*Não tenhas medo de fazer perguntas:
não te deixes levar por convencido
vê com teus próprios olhos!
O que não sabes por experiência própria,
a bem dizer não sabes.
Tira a prova da conta:
és tu quem vai pagar!
Aponta o dedo sobre cada ítem,
pergunta: como foi parar aí?
Tens de assumir o comando!*

Elogio do Aprendizado
Bertolt Brecht

É possível que a relação dos alunos com o trabalho pedagógico da escola, através de sua intervenção prática, possa criar possibilidades, ainda que nos limites do capitalismo e da estrutura universitária, de se lutar para restabelecer, pelo menos, o nexo crítico entre trabalho/educação, anunciando o que poderá ser, no futuro, a educação livre dessas amarras?

Que condições podem ser criadas de maneira a restabelecer a união ensino-trabalho como forma de compreender a dicotomia teoria-prática no capitalismo? É isto possível?

Não ter medo de fazer perguntas, indagar sempre, não como mera especulação, mas em direção a apreender aquilo que não foi apreendido e dirigir o pensamento para novas investigações, na busca de novas relações entre as questões investigadas e as que estão por investigar.

É com este espírito que entendo a continuidade da investigação e da pesquisa iniciadas com este trabalho. Há questões que não foram respondidas, permanecem em aberto frente aos novos desafios colocados pela prática social.

Em que sentido a nova estrutura do curso de Pedagogia possibilita

romper com algumas das amarras colocadas pela dicotomia teoria-prática e nos ajuda a vivenciar novas experiências e novas relações no interior do curso, visualizar a unidade destes dois polos indissolúveis no processo de conhecimento a partir da inserção dos alunos no trabalho pedagógico escolar?

A apreensão do caráter contraditório do trabalho como elemento de formação/alienação humana recoloca a questão da educatividade do trabalho e da escola como locus do trabalho (Silva, 1989). Sobre estas bases e valendo-nos das contradições presentes na sociedade e no trabalho pedagógico da escola, poder-se-ia restabelecer a união entre o ensino e trabalho como forma de compreender a separação teoria e prática no capitalismo? A compreensão de que a unidade entre ensino e trabalho *é um dos mais poderosos meios de transformação da sociedade atual*, tal como formulada por Marx, traz inúmeros desafios para a área educacional que tem aprofundado seus estudos sobre a relação trabalho-educação e escola-trabalho. Esta temática não tem chegado, nos parece, aos estudos relativos à escola de 1o. grau e às alternativas concretas que se apresentam nessa direção. Acredito que pelas novas exigências colocadas pelas modificações no processo de trabalho, e a relevância dada aos estudos sobre a escola fundamental e a novas formas de organização da escola, esta é uma necessidade que está posta pela realidade da prática social. Manacorda (1979) nos desafia nesse sentido:

"(...) o conteúdo desta instrução em sua totalidade física e tecnológica permanece ainda indeterminado e constitui tema permanente de investigação para o pedagogo sensível às solicitações do real" (Manacorda, 1979:46).

Se esta é uma questão que está posta, como diz Manacorda, para os pedagogos sensíveis às solicitações do real, não são suficientes, no entanto, os esforços isolados, não bastam as iniciativas individuais. Este é um desafio coletivo que envolve a compreensão de que é necessário fazer, de nossos espaços, nos limites da estrutura da Universidade e das condições históricas que temos, um local de trabalho, a fim de que façamos deste trabalho a fonte do processo de conhecimento.

A perspectiva de lidar com a realidade do trabalho na estrutura social atual da Universidade e da escola pública, abre inúmeras possibilidades

para a docência que adote uma visão crítica. Não o trabalho de "mentirinha", entendido como "atividade" ilustrativa, como se tem insistido em várias propostas metodológicas no campo da Didática. Trata-se do trabalho articulado com seu aspecto principal - a preocupação com a realidade atual, entendida como luta pelas novas formas sociais de trabalho, como muito bem nos lembra Pistrak (1981:42). Com essa concepção, o trabalho coloca-se no centro da questão - um elemento de importância social e sócio-pedagógica com possibilidade de unificar, em torno de si, o processo de educação e formação (Idem, ibidem).

A possibilidade de colocar a produção de conhecimento como forma de alterar as relações entre teoria e prática no interior do curso de Pedagogia vincula-se a esta questão fundamental: de que o trabalho na escola, enquanto base da educação, deve estar ligado ao **trabalho social, a uma atividade concreta e socialmente útil**. Isto é, fazer do trabalho um princípio educativo; harmonizar o trabalho e os estudos (Pistrak, 1981).

Creio ser este o sentido do desafio - nos limites do nosso tempo - colocado por Manacorda para os pedagogos e, acrescentaria, comprometidos com a transformação da sociedade atual na direção do socialismo.

O processo de formação de nossos alunos enquanto profissionais da educação, está intrinsecamente ligado à questão da democratização da escola, das condições de acesso/permanência da grande maioria das crianças e jovens das classes trabalhadoras na instituição escolar, de processos pedagógicos que mantém/eliminam as crianças sob o signo das aptidões, capacidades e habilidades cognitivas. O trabalho do aluno/futuro professor reveste-se, nesse contexto, de grande importância à medida em que busca, nas contradições presentes na escola, as formas de romper com a atual organização do trabalho pedagógico: a banalização e infantilização do conteúdo, a fragmentação do conhecimento, as práticas autoritárias e hierárquicas, as tarefas mecânicas e repetitivas, o trabalho individualizado e competitivo das crianças e as práticas avaliativas que reforçam o processo de seleção e eliminação de grande número de crianças da escola.

Os dados nos mostram que, apesar de sermos considerados partícipes de uma universidade reconhecidamente avançada, contraditoriamente, não estamos distantes de fazer parte de uma universidade afastada dos problemas reais da educação e da escola, desvinculada e descomprometida, enquanto projeto coletivo e institucional, com a realidade, universidade que produz um saber

ilusório, frágil, fragmentado, desatualizado na perspectiva teórica e sem qualquer ligação com a realidade concreta (Fávero, 1992)

A ruptura com esta forma de produção de conhecimento, nos limites da estrutura atual da universidade e da sociedade, é tarefa coletiva inadiável.

BIBLIOGRAFIA

- ADUNICAMP. ADUNICAMP: em defesa da Universidade. Campinas, Ed. da UNICAMP, 1991.
- ALVES, N. e GARCIA, R.L. A construção do conhecimento e o currículo dos cursos de formação de professores na vivência de um processo. Alves, N. (org.), *Formação de Professores: pensar e Fazer*. SP, Cortez, 1992.
- AMAZONAS, J. Socialismo: ideal da classe operária, aspiração de todos os povos. SP, Anita Garibaldi, 1983.
- ANDRE, M.E.D.A. A pesquisa no cotidiano da escola e o repensar da didática. *Educação e Sociedade*, 1987 (27), p. 84-92.
- ANDRE, M.E.D.A. Em busca de uma Didática Fundamental. In V.M.F. Candau (org.), *Rumo a uma nova Didática*. Rio, Vozes, 1988a.
- _____. A pesquisa na Didática e na Prática de Ensino. In V.M.F. Candau (org.), *Rumo a Uma nova Didática*. Rio, Vozes, 1988b.
- _____. Dominação e resistência no cotidiano escolar: uma introdução. *Cadernos CEDES*, 1988c, no. 21, p. 28-31.
- _____. e Mediano, Zélia D. O cotidiano da escola: elementos para a construção de uma Didática Fundamental. In Candau, V. M. F. (org.) *Rumo a uma nova Didática*. Rio, Vozes, 1988.
- _____. A evolução do ensino de Didática. *Revista da Faculdade de Educação, USP*, 18(2) 241-246, 1992.
- APPLE, M. Relações de classe e de gênero e modificações no processo do trabalho docente. *Cadernos de Pesquisa*, 1987 (60), p. 3-14.
- APPLE, M. e TEITELBAUN, K. Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo? *Teoria e Educação*, 1991, no. 4, p. 62-73.
- ARANHA, Sonia. Relato do Processo de Elaboração do Planejamento - do Teórico para a Prática. Trabalho de curso para a disciplina Prática de Ensino e Estágios Supervisionados, 1991 (mimeo).
- ARROYO, M.G. Operários e Educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira? *Educação e Sociedade*, 1980, no. 5, p. 5-23.
- _____. O Estágio Supervisionado como alternativa para a melhoria do ensino. *Anais do I Encontro Nacional sobre Estágio Curricular*, UFF, RJ, 1987.

- _____ *Pátria Amada, Ignorada. Em Aberto*, 1988, Ano 7, no. 37, p. 17-23.
- _____ **O trabalho docente como síntese: da prática empírica à construção de uma nova prática.** Trabalho apresentado no V ENDIPE, B.H., 1989 (mimeo).
- _____ **Reverendo os vínculos entre trabalho e educação: elementos materiais da formação humana.** In Silva, T.T. (org.) *Trabalho, Educação e Prática Social*. P. Alegre, Artes Médicas, 1991.
- BAPTISTELLA, A. C. S. **A produção do conhecimento nas Escolas de Magistério.** Tese de Mestrado. FE/UNICAMP. 1992.
- BAZÍLIO, L.C. **Processos e Relações de Trabalho no Banco Verde.** Tese de Doutorado, FE-UNICAMP, 1993.
- BOULOS, Yara. **Relação entre a didática e as disciplinas de conteúdo.** In *Seminário A Didática em questão*. SP, USP, 1985.
- _____ **Didática Geral ou Especial? uma contribuição para o debate.** In Piconez, S.B.C. (org.), *Prática de Ensino e Estágios Supervisionados*. Campinas, Papirus, 1991.
- BRAVERMAN, H. **Trabalho e Capital Monopolista. A degradação do Trabalho no século XX.** RJ, Zahar Editores, 1974.
- BRASIL. MEC. **Plano Decenal de Educação para Todos**, 1993.
- CAMARGO, D.M.P. e ZAMBONI, E. **A criança, novos tempos, novos espaços: a história e a geografia na escola.** *Em Aberto*, 1988, Ano 7, no. 37 p. 25-30.
- CANDAU, V.M.F. **A integração didática geral-prática de ensino na formação de professores.** Trabalho apresentado no V ENDIPE, BH, 1989 (mimeo).
- CANDAU, V.M.F. e LELIS, I.A. **A relação teoria-prática na formação do educador.** *Tecnologia Educacional*, 1983, 12 (55) p. 12-18.
- CANDAU, V.M.F. **Novos Rumos da Licenciatura.** Relato de pesquisa apresentado por pesquisadores da INEP/PUC-RJ, 1987a.
- CANDAU, V.M.F. **A didática e a prática de ensino: sua natureza e seu objeto de estudo.** *Trabalho apresentado no IV ENDIPE*. Recife. 1987b.
- CANDAU, V.M.F. **A revisão da Didática.** In Candau, V.M.F. *Rumo a uma nova didática*. Rio, Vozes, 1988.
- CARVALHO, A.M.P. - **Memórias da Prática de Ensino.** *Revista da Faculdade de Educação*, 1992, 18 (2) p. 247-252.
- CARVALHO, R.Q. **Tecnologia e trabalho industrial.** Porto Alegre, L & PM, 1987.

- CASTRO, A.D. A memória do ensino de Didática e Prática de Ensino *Revista Da Faculdade de Educação, USP*, 18(2) 233-240, 1992.
- CEDES. A Formação do Educador em Debate. *Cadernos CEDES*, No. 2, 1980.
- CHARLOT, B. A Mistificação Pedagógica. Rio, Zahar Editores, 1979.
- CHAVES, E.O.C. O Curso de Pedagogia. Um breve histórico e um resumo da situação atual. *Cadernos CEDES*, 1980, No. 2, p. 47-69.
- CHEPTULIN, A. A dialética materialista. *Categorias e leis da dialética* SP, Editora Alfa Ômega, 1982.
- COSTA, Marisa C. V. A dissociação entre teoria e prática na formação do professor: examinando seu significado. *Tecnologia Educacional*, 1988, 17 (83/84), p. 54-61.
- CUNHA, M.I. O bom professor e sua prática. Campinas, Papyrus, 1989.
- CURY, C.R.J. Educação e Contradição. SP, Cortez Editora, 1985.
- DUARTE, N. A formação do indivíduo e a objetivação do gênero humano. Tese de Doutorado, FE-UNICAMP, 1992.
- ELIAS, Marisa D.C. A busca do caminho da prática de ensino. *Cadernos Cedes*, 1988, No. 21, p. 22-27.
- ENGUIITA, M.F. Trabajo, Escuela e ideologia. Madrid, Akal Universitária, 1985.
- _____ A face oculta da escola: Educação e Trabalho no Capitalismo. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.
- _____ A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria e Educação*, 1991, no. 4, p. 41-61.
- ENRICONE, D. A Avaliação da sistemática da Prática de Ensino. *Educação*, 1985, no. 9, p. 83-94.
- FÁVERO, M. de L. Universidade e Estágio Curricular: subsídios para discussão. In Nilda Alves (org.) *Formação de Professores: Pensar e Fazer*. São Paulo, Cortez, 1992.
- _____ Análise das Práticas de Formação do Educador: especialistas e professores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 1987, 68 (160) p. 524-559.
- FAZENDA, I.C.A. Uma nova abordagem do estágio nos cursos de Pedagogia. In Fazenda, I.C.A. e col. *Um desafio para a Didática*. SP, Edições Loyola, 1988.
- FAZENDA, I.C.A. e Colab. Um desafio para a Didática. SP, Loyola, 1988.

- _____ e Colab. *Novos enfoques da pesquisa educacional*. SP, Cortez Editora, 1992.
- FERREIRA, Naura S.C. *Indivíduo e Emancipação Humana. Contribuição à discussão da base comum da formação do educador*. Tese de Doutorado, PUC-SP, 1992.
- FISCHER, Rosa M.B. *A questão das técnicas didáticas*. Ijuí, 1976, (mimeo).
- FRACALANZA, D.C. *A Prática de Ensino nos cursos de Licenciatura no Brasil*. Tese de Mestrado, FE-UNICAMP, 1983.
- FRANCO, L.A.C. *A Escola do Trabalho e o Trabalho da Escola*. SP, Cortez Editores, 1987.
- FRANCO, M.L.P.B. e BALLETTA, A.A.A. de O. *Cursos de Pedagogia: o que oferecem e como são avaliados pelos alunos*. *Cadernos de Pesquisa*, 1979, 30 p. 65-78.
- FREITAS, H.C.L. *Repensando a ação pedagógica na escola de 1o. Grau: a pedagogia acabou?* 1984 (mimeo).
- FREITAS, L.C. *Notas sobre a especificidade do pedagogo e sua responsabilidade no estudo da teoria e prática pedagógicas*. *Educação e Sociedade*, 1985, no. 22, p. 12-19.
- _____ *Projeto Histórico, Ciência Pedagógica e "Didática"*. *Educação e Sociedade*, 1987, no. 27, p. 122-140.
- _____ *A questão da Interdisciplinaridade: notas para a reformulação dos cursos de pedagogia*. *Educação e Sociedade*, 1989, no. 33, p. 105-131.
- _____ *A organização do Trabalho Pedagógico: elementos para a pesquisa de novas formas de organização*. Trabalho apresentado no V ENDIPE, 1989 (mimeo).
- _____ *Teoria Pedagógica: limites e possibilidades*. *Idéias*, 1991a, No. 11, p. 39-47.
- _____ *O Profissional da educação e a nova LDB*. *Impulso*, 1991b, 5 (10), p. 49-6
- _____ *Organização do Trabalho Pedagógico*. *Revista de Estudos*, 1991c, 14 (1), p. 10-18.
- _____ *A dialética da eliminação no processo seletivo*. *Educação e Sociedade*, 1991d, No. 39, p. 265-285.
- _____ *Parâmetros Teórico-Metodológicos para a Pesquisa no campo da teoria pedagógica: o caso do LOED*. FE-UNICAMP (mimeo) 1991e.
- _____ *Conseguiremos escapar ao neotecnicismo?* *Escola Básica, Coletânea CBE*, Papirus, 1992, p. 147/157.
- _____ *Avaliando a Avaliação Escolar*. *Relatório de Pesquisa*. INEP, 1992.

- FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. SP, Cortez Editora, 1984.
- _____. **O Estágio Supervisionado como alternativa para melhoria de ensino**. In *Anais do 1o. Encontro Nacional sobre Estágio Curricular*. RJ, UFF, Vol. I, 1987.
- _____. **O Enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In Fazenda, I. (org), *Metodologia da pesquisa educacional*. SP, Cortez Editora, 1989.
- GADOTTI, M. **Revisão crítica do papel do pedagogo na atual Sociedade Brasileira**. *Educação e Sociedade*, 1978, No. 1, p. 21-30.
- _____. **Elementos para a crítica da questão da especificidade da educação**. *Em Aberto*, 1984, ano 3, no. 22, p. 21-30.
- _____. **A Faculdade de Educação e a integração universitária**. *Cadernos CEDES*, 1980 (2), p. 70-78.
- GAMBLE, A. **The free economy and the strong state**. Durham:Duke University Press, 1988.
- GATTI, B.A. **Sobre a formação de professores para o 1o. e 2o. graus**. *Em aberto*, 1987, No. 34, p. 11-15.
- GERALDI, C.M.G. **A produção de ensino e pesquisa na educação. Estudo do trabalho docente no Curso de Pedagogia FE-UNICAMP**. Tese de Doutorado, FE-UNICAMP, 1993.
- GERMANO, J. W. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)**. SP, Cortez, 1993.
- GOUVEIA, Mariley S.F. **Cursos de Ciências para professores de 1o. grau. Elementos para uma política de educação continuada**. Tese de Doutorado, FE-UNICAMP, 1992.
- HYPOLITO, A. M. **Processo de Trabalho na Escola: algumas categorias para análise**. *Teoria e Educação*, 1991, no. 4, p. 3-21.
- INEP. *Em aberto*, 1984, ano 3, No. 22.
- JÁEN, Marta J. **Os docentes e a racionalização do trabalho em educação. Elementos para uma crítica da teoria de proletarização dos docentes**. *Teoria e Educação*, 1991, no. 4, p. 74-80.
- JESUS, A.T. **Escola e Trabalho. Aspectos Pedagógicos da Relação Hegemônica em Gramsci**. Tese de Doutorado, FE-UNICAMP, 1993.
- KENSKI, V.M. **A vivência escolar dos estagiários e a prática de pesquisa em estágios supervisionados**. In Piconez, Stela C.B. (org.), *Prática de Ensino e Estágios Supervisionados*. Campinas, Papyrus Editora, 1991.

- KOPNIN, P.V. *A Dialética como Lógica e Teoria do Conhecimento*. Rio, Civilização Brasileira, 1978.
- KRASILCHIK, M. O professor de prática de ensino: um edificador de pontes. *Cadernos do CEDES*, 1988, No. 21, p. 32-34.
- KUENZER, A. *Pedagogia da Fábrica. As relações de produção e a educação do trabalhador*. SP, Cortez Editora, 1985.
- _____ *Ensino de 2o. Grau. O trabalho como princípio educativo*. SP, Cortez Editora, 1988.
- LEITE, M.P.L. e SILVA, R.A.da (Org.) *Modernização tecnológica, relações de trabalho e práticas de resistência*. SP, IGLU/ILDES/LABOR, 1991.
- LELIS, I. *Formação da Professora Primária: da denúncia ao anúncio*. SP, Cortez, 1989.
- LIBÂNIO, J.C. *A Prática pedagógica de professores de escola pública*. Tese de Mestrado, PUC-SP, 1984.
- _____ *Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente*. Tese de Doutorado, PUC-SP, 1990.
- _____ *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo, Loyola, 1986.
- _____ *Prática de Ensino e pesquisa*. Atas do III Encontro Nacional de Prática de Ensino, 1985, S.Paulo.
- _____ *A unidade da didática e da prática de ensino*. V ENDIPE, 1989 (mimeo).
- LINHARES, C.F.S. *A Escola e seus profissionais. Tradições e Contradições*. RJ, Agir, 1988.
- LOJKINE, J. *A classe operária em mutações*. BH, Oficina de Livros, 1990.
- LOPES, E.M.T. *A educação da mulher: a feminização do magistério* *Teoria e Educação*, 1991, No. 4, p. 22-40.
- LUDKE, M. *Pesquisando sobre avaliação na escola básica*. *Idéias*, 1991, No. 6, p. 85-91.
- LUDKE, M. e ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. SP, EPU, 1986.
- MACHADO, L.R.S. *Mudanças Tecnológicas e a Educação da Classe Trabalhadora*. Trabalho apresentado na VI CBE, USP, SP, 1991, (mimeo).
- MANACORDA, M.A. *Marx y la pedagogia moderna*. Barcelona, Tau, 1978.

- MARTINS, R. B. **Extensão Universitária: uma modalidade de estágio curricular.** *Cadernos CEDES*, 1988, No. 21, p. 55-60.
- MARX, K. **Manuscritos Econômicos e Filosóficos de 1844.**
In Fernandes, F. (Org.), *K.Marx e F.Engels*. SP, Editora Ática, 1989.
- _____ **Prefácio à "Contribuição à crítica da economia política".** In Feuerbach e o Fim da Filosofia Clássica Alemã e outros textos filosóficos. Lisboa, Editorial Estampa, 1975.
- _____ **O Capital. Vol.I.** SP, 1983.
- MARX, K. e ENGELS, F. **A Ideologia Alemã.** In Feuerbach e o Fim da Filosofia Clássica Alemã e outros textos filosóficos. Lisboa, Editorial Estampa, 1975.
- _____ **Crítica da Educação e do Ensino.** Lisboa, Moraes Ed., 1978.
- _____ **Textos sobre Educação e Ensino.** SP, Editora Moraes, 1983.
- MEDIANO, Zélia. **A formação do professor de Prática de Ensino.** *Educação e Sociedade*, 1984, No. 17, p. 138-148.
- MELLO, G. N. de. **Fatores intra-escolares como mecanismo de seletividade no ensino de 1o. Grau.** *Educação e Sociedade*, 1978 (2), p. 70-78.
- MELLO, G. N. de. **Magistério de 1o. Grau: da competência técnica ao compromisso político.** SP, Cortez, 1982.
- MELLO, G.N. de, MAIA, E.B. e BRITTO, V.M.V. **As atuais condições de formação do professor de 1o. grau: algumas reflexões e hipóteses de investigação.** *Cadernos de Pesquisa*, 1983, (45) p. 71-78.
- MIGUEL, A. **A relação entre a Didática e disciplinas de conteúdo.** *Cadernos de Didática e Prática de Ensino* do Depto. Metodologia de Ensino. FE-UNICAMP, 1985, no. 1, p. 4-11.
- MIGUEL, A. e outros. **A Prática de Ensino e a Didática.** *Anais do II Encontro Nacional de Prática de Ensino*, USP, 1983.
- NOSELLA, P. **O compromisso político como horizonte da competência técnica.** *Educação e Sociedade*, 1983, No. 14, p.
- _____ **A relação dialética entre teoria e prática na formação profissional.** *Anais do 1o. Encontro Nacional sobre Estágio Curricular. UFF*, Vol I, 1987.
- OLIVEIRA, J.B.A. e outros. **Educação fundamental e competitividade empresarial: uma proposta para a ação do governo.** Instituto Herbert Levy, s/d.

- OLIVEIRA, M.R.N.S. A busca de integração entre Didática e Prática de Ensino na formação do educador. *Educação em Revista*, 1989, (10) p. 31-36.
- _____ A Reconstrução da Didática. Elementos Teórico-metodológicos. Campinas, Papirus Editora, 1992.
- PENIN, S. O Cotidiano e escola. A obra em construção. SP, Cortez Editora, 1989.
- PICONEZ, S.C.B. A Prática de Ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In Piconez, S.C.B. (org.), *A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado*. Campinas, Papirus Editora, 1991.
- PIMENTA, S.G. e GONÇALVES, C.L. Revendo o ensino de 2o. Grau: propondo a formação de professores. SP, Cortez, 1990.
- PINO, I. e GADOTTI, M. A redefinição do curso de Pedagogia: idéias, diretrizes. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 1979, 63 (144) p. 59-66.
- PINTO, A.M.R. O mundo capitalista e as transformações do fordismo: a reabilitação da escola clássica na era das máquinas inteligentes. Tese de Doutorado. PUC-SP, 1991.
- PISTRAK. Fundamentos da Escola do Trabalho. Brasiliense, SP, 1981.
- PUCCI, B., OLIVEIRA, N.R. e SGUISSARDI, W. O processo de proletarização dos trabalhadores em educação. *Teoria e Educação*, 1991, no. 4, p.
- RABELLO, O. e GADOTTI, M. Redefinição do curso de pedagogia. Análise de currículo e conteúdo programático dos Cursos de Pedagogia com vistas a propostas alternativas de reformulação. Brasília, INEP-UNICAMP, 1979.
- RASIA, J.M. Pedagogia e Educação ou de como falar sobre o óbvio. *Cadernos do CEDES*, 1980, No. 2, p. 9-27.
- ROMANELLI, Oteiza de O. História da Educação no Brasil. Rio, Vozes, 1983.
- SANTOS, O.J. Organização do processo de trabalho docente: uma análise crítica. *Educação em Revista*, 1989, (10) p. 26-30.
- SAVIANI, D. Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1980.
- _____ Uma estratégia para a reformulação dos cursos de Pedagogia e Licenciatura: formar o especialista e o professor no educador. *Em aberto*, 1982, Ano 1, No. 8, p. 13-17.
- _____ Escola e Democracia. SP, Editora Autores Associados, 1984.

- _____ **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações.** São Paulo, Cortez Editora & Autores Associados, 1991a.
- _____ **Educação e questões da atualidade.** SP, Cortez Editora, 1991b.
- SILVA, A. **Capitalismo: um regime marcado para morrer.** *Princípios*, 1992a, No. 24, p. 30-36.
- SILVA, Ezequiel T. da. **Avaliação do Curso de Pedagogia da FE/UNICAMP: As expectativas e as percepções dos alunos.** Relatório de Pesquisa, 1990 (mimeo).
- SILVA, Jefferson I. **Formação do Educador e Educação Política.** SP, Cortez Editora, 1992b.
- SILVA, R. N. e outros. **Formação de professores no Brasil: um estudo analítico e bibliográfico.** SP, Fundação Carlos Chagas/REDOC. 1991.
- SILVA, Thereza F. da **A educatividade do trabalho. O trabalho como princípio educativo.** Tese de Mestrado, PUC-SP, 1989.
- SILVA, Tomaz T. da **O que produz e o que reproduz em educação.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1992c.
- _____ **Desconstruindo o construtivismo.** *Educação e Realidade*, 1993, 18 (2) p.
- SNYDERS, G. **Para onde vão as Pedagogias não directivas?** Lisboa, Moraes Editores, 1974.
- _____ **Escola, Classe e Luta de Classes.** Lisboa, Moraes Editores, 1977.
- _____ **As Pedagogias Não-Directivas. Correntes Actuais da Pedagogia.** Lisboa, Livros Horizonte, 1984.
- SOARES, M.B. **Relação entre a Didática e as disciplinas de conteúdo.** *Seminário A Didática em questão.* USP, 1985.
- VASQUEZ, A.S. **Filosofia da Praxis.** Rio, Editora Paz e Terra, 2a.edição, 1977.
- VEIGA, I.P.A. **A prática pedagógica do professor de Didática.** Campinas, Papirus Editora, 1989.
- VILLAS BOAS, Benigna M. de F. **As Práticas Avaliativas e a Organização do Trabalho Pedagógico.** Tese de Doutorado, FE-UNICAMP, 1993.
- WARDE, M.J. **O Estatuto Epistemológico da Didática.** *Idéias*, 1991, No. 11, p. 48-55.
- WILLIS, P. **Aprendendo a ser trabalhador. Escola, resistência e reprodução social.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1991.

ZAMBONI, E. *Sociedade e trabalho e os primeiros anos de escolaridade; introdução das noções básicas para a formação de um conceito: trabalho*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 1986 (11), p. 117-126.

DOCUMENTOS ANALISADOS

Atas dos II e III Encontros Nacionais de Prática de Ensino realizados em SP em 1983 e 1985.

Ata do III Seminário "A Didática em questão", USP-SP, 1985.

Anais do 1o. Encontro Nacional sobre Estágio Curricular (ENSEC). RJ, 1987.

Conclusões dos Grupos de Estudo do I Seminário de Educação Brasileira. CEDES. Campinas (SP), 1978.

CONARCFE. Coletânea de textos do I, II e III Encontros Nacionais da CONARCFE. 1988.

Documento Final do II Encontro da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores, Goiânia, 1986. In ANFOPE, *Coletânea de Documentos*, 1988.

Programação do IV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Recife, Pe., 1987.

Programação do V Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 1989, Belo Horizonte. In Oliveira, M.R.N.S. *A reconstrução da Didática. Elementos Teórico-metodológicos*. Papyrus Editora, Campinas, 1992.

Programação do VI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Porto Alegre, RS, 1991.

Documentos Finais dos IV, V e VI Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação do Profissional da Educação, de 1989, 1990 e 1992 respectivamente.

Programa do I Seminário de Estudos da Pedagogia, 1982.

Proposta de alteração do currículo do Curso de Pedagogia da FE-UNICAMP, 1979.

Proposta inicial de reformulação do currículo, FE-UNICAMP, 1979.

Propostas dos departamentos para reformulação do curso de Pedagogia, FE-UNICAMP, 1979.

Documento da Assembléia Geral dos Alunos. 1979.

I SEMANA DE ESTUDOS DA PEDAGOGIA, Conclusões, (mimeo) FE, 1982.

Atas de Assembléias de docentes da FE-UNICAMP para reformulação dos cursos de pedagogia e licenciatura, 1982.

I SEMANA DE ESTUDOS DA PEDAGOGIA, Conclusões, FE, 1982.

ALGUMAS REFORMULAÇÕES NECESSÁRIAS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO: PONTOS PARA DEBATE. Documento gerador das discussões sobre a reformulação da Habilitação Magistério, DEME, 1983.

Departamento de Metodologia do Ensino. Nosso curso em debate. 1982 (mimeo).

Programa da I Semana de Estudos da Pedagogia, 1982.

Proposta de Reformulação da Habilitação Magistério, Departamento de Metodologia de Ensino, 1984.

Proposta de Alteração. Currículo da Pedagogia. Comissão de Pedagogia. FE/UNICAMP, 1979 (versão inicial).

Proposta de alteração do currículo do Curso de Pedagogia. Comissão de Pedagogia. FE/UNICAMP, 1979 (versão final).

Proposta de Avaliação do Curso de Pedagogia apresentada na Congregação da FE. Comissão de Pedagogia. FE/UNICAMP, 1986.

Proposta de Reestruturação do Curso de Pedagogia. DEME, 1979.

Proposta de trabalho: redefinição do Curso de Pedagogia e elaboração de uma proposta de currículo para o novo curso. Comissão de Pedagogia, 1979.

Elementos para a Reformulação do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UNICAMP, Coordenação de Pedagogia, FE-UNICAMP, 1989.

Posição dos Departamentos da FE-UNICAMP a respeito do documento "Elementos para a reformulação do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação UNICAMP", DECISAE, DASE, DEME, DEFHE e DEPE. FE-UNICAMP, 1989.

Proposta de Reformulação do Curso de Pedagogia Diurno/Noturno, Comissão Ampliada de Pedagogia, FE-UNICAMP, 1992.

ANEXOS

ANEXO NO. 1 - PROPOSTA DO DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO PARA A REFORMULAÇÃO DE 1979

ANEXO NO. 2 - ESTRUTURA DO CURRÍCULO VIGENTE ATÉ 1992

ANEXO NO. 3 - ESTRUTURA DO CURRÍCULO VIGENTE A PARTIR DE 1993

ANEXO NO. 4 - PLANO DE CURSO 1992

ANEXO NO. 5 - INDICADORES DE ANÁLISE DA REALIDADE ESCOLAR

ANEXO NO. 6 - PROPOSTA DE TRABALHO PARA ESTÁGIO SUPERVISIONADO

A N E X O 1

PROPOSTA DE REESTRUTURAÇÃO DO
CURSO DE PEDAGOGIADEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DO
ENSINO

FE-UNICAMP

Introdução

A reestruturação do curso de Pedagogia vem ao encontro de uma necessidade histórica: aproximar o curso da realidade educacional no Brasil dentro do contexto maior da sociedade brasileira atual e dessa forma levar o aluno a desenvolver, de maneira fundamentada, uma visão crítica dessa realidade e a criação de propostas educacionais nela fundamentada.

Dentro dessa propósito, a reestruturação do curso não pode restringir-se tão somente ao remanejamento de disciplinas, à atribuição de maior carga horária a algumas consideradas básicas, à criação de disciplinas que digam respeito à realidade nacional. Se tal acontecesse não estaríamos num contexto de reestruturação, mas sim num contexto de uma adaptação superficial que correria o risco de representar um desejo de mudança, mas que na realidade o curso continuaria com o mesmo distanciamento que tem agora e que gerou a necessidade de sua reestruturação.

Para a aproximação do curso de Pedagogia à realidade brasileira e desenvolver a crítica e a criatividade de nossos alunos, e de nós mesmos, professores, deve-se ampliar a integração teoria e prática, entendidas na sua dimensão de ação e reflexão constantes sobre dados da realidade concreta. Isto significa que não é cabível um curso que inicialmente prepare a reflexão durante alguns semestres e depois leve o aluno a uma observação parcial de um pequeno segmento da realidade em estágios de um ou dois semestres. É necessário que, desde o início do curso, o aluno já esteja sendo colocado na dinâmica de reflexão sobre a realidade e agindo dentro da mesma, de maneira consequente e fundamentada.

Objetivos

Dentro da perspectiva acima colocada, o Curso de Pedagogia tem por objetivo formar um educador:

1. Consciente da realidade brasileira, a partir de uma visão econômica, histórico-social, política e cultural e seus reflexos no campo específico da Educação;
2. Fundamentado com conhecimentos
 - a) filosófico-científicos, a respeito da educação enquanto processo e prática social e suas relações com realidade brasileira; seus agentes e beneficiários;
 - b) técnicos, relativos à sua área de atuação profissional.
3. Crítico - em relação ao meio em que irá atuar e as possibilidades desta atuação; frente aos problemas educacionais e aos problemas mais amplos da sociedade brasileira e a própria educação do pedagogo;
4. Atuante e Criativo - incentivado a agir, propondo soluções e agindo dentro do processo educacional de sua área de atuação; capaz de favorecer o desenvolvimento do ser humano em todos os seus aspectos, individuais e sociais;
5. Profissional - capaz de usar métodos científicos para solucionar problemas e pesquisar projetos alternativos para a sua solução;
6. Disposto a educar-se permanentemente tendo em vista principalmente as transformações constantes da realidade educacional brasileira.

Reestruturação do Curso - Sugestão

É evidente que, dada a intenção de reestruturar o curso não cabem somente intenções em relação ao aluno. É necessário que o curso adquira uma dinâmica nova e viva, que permita a cada momento de sua realização aproximações sucessivas com a realidade da educação no contexto de transformação da sociedade brasileira. Levando-se em consideração este princípio básico, propõe-se, em seguida, as linhas fundamentais da reestruturação:

1. Dinâmica básica: o curso funcionará em três dimensões que atuam ao mesmo tempo: reflexão teórica - pesquisa - estágio

A integração dessas três dimensões é conseguida através de temas integradores, que se desenvolvem a cada semestre ou ano letivo.

A reflexão teórica se dá ao nível das diferentes disciplinas; a pesquisa, ao nível metodológico, o estágio, ao nível do contato com a realidade concreta.

1.1. Temas integradores - são temas que orientam a teoria e a prática e que se definem como sendo os principais níveis do sistema educacional brasileiro, ou qualquer outro emergencial, considerado relevante quando do planejamento e desenvolvimento do curso a cada semestre.

Cada um dos temas escolhidos deverá ser estudado nas suas diferentes dimensões, dimensões essas que, em conjunto, abrem perspectivas para um aprofundamento da problemática que encerra o tema em questão. Por exemplo, uma vez fixado o tema "Ensino Superior no Brasil", podem ser escolhidos as seguintes dimensões de estudo: a) características da clientela universitária (sociais, psicológicas, econômicas, etc...); b) estrutura político-administrativa da universidade brasileira; c) história do ensino superior no Brasil, etc... Para tanto, tais temas deverão sofrer os diferentes enfoques (econômico, social, histórico, etc...) que se revelam nas abordagens específicas das diferentes áreas de estudo.

Os conteúdos ministrados pelas disciplinas particulares devem girar em torno de cada um das dimensões de estudo acima mencionadas, privilegiando a perspectiva teórica que lhe é peculiar, porém, procurando sempre fazer com que essa perspectiva reflita os problemas concretos do segmento da realidade definido pelo tema.

1.2. Dimensão prática - A estrutura curricular proposta prevê atividades práticas que sirvam como parâmetros para a reflexão teórica de cada um dos temas integradores eleitos. Denominaremos tais atividades práticas como estágios que têm a finalidade de proporcionar ao aluno um contato com o objeto de estudo dos temas integradores, ou seja, os diferentes níveis do sistema educacional brasileiro, com o propósito de:

- identificar problemas;
- levantar dados para a reflexão;
- levantar hipóteses de trabalho;
- propor planos integrados de ação, e etc...

Os estágios deverão estar presentes em todos os semestres do curso. Nos seis primeiros semestres convergem para os diferentes níveis do sistema educacional brasileiro, prevendo-se que durante os dois últimos semestres o aluno desenvolva estágios nas áreas de habilitação por ele escolhidas.

Fazendo com que os alunos estagiem nos diferentes níveis de ensino, garante-se que não formemos profissionais sem uma visão global da educação no Brasil, e alheios aos problemas que não correspondem à sua área de atuação específica.

1.3. Enfoque metodológico (pesquisa)

Tendo em vista os objetivos gerais já mencionados formar um educador, consciente, fundamentado, criativo crítico e atuante - entendemos que os mesmos só serão atingidos se garantirmos uma articulação entre as dimensões teórica dos problemas estudados e a prática.

Nesse sentido, o curso como um todo deve encerrar uma proposta metodológica comum, ou seja, uma metodologia que contraponha constantemente os aspectos reais e refletidos percebidos nas diferentes dimensões de estudo vistos pelos diferentes enfoques.

Esta proposta metodológica deve ter por base os seguintes pressupostos:

- 1) Sempre que possível desenvolver o estudo de um tema integrador a partir de problemas (ou dados) retirados da realidade;
- 2) Problemas e dados da realidade seriam submetidos a uma análise reflexiva que, sem pretender nos primeiros semestres ser final e globalizante, iria compondo, sucessivamente, por aproximações com a realidade e reflexões teóricas, um quadro crítico que viria propiciar propostas de soluções mais adequadas;
- 3) Ao fim dos estágios os alunos deverão apresentar propostas e planos de solução para os problemas levantados e analisados.

S	TEMAS INTEGRADORES	DIMENSÕES DO ESTUDO	ENFOQUES	ESTÁGIOS (DIMENSÕES PRÁTICAS)
1o. e 2o.	O Ensino Superior no Brasil	Características de clientela Relações sociais na Universidade Estrutura política e administrativa Estrutura didática Universidade e Soc. brasileira Hist. do Ens. Sup. no Brasil, etc.	Econômico Didático Filosófico Histórico Político-Administrativo Sociológico Psicológico	A UNICAMP como realidade vivencial a ser pesquisada.
3o.	O Ensino de II Grau no Brasil	Características das escolas Características de clientela Estrutura política e Administrativa Estrutura didática Hist. Ens. do II Grau no Brasil Profissionalização de nível Secundário - Habilitação Magistério O ensino supletivo de II grau, etc.	Econômico Didático Filosófico Histórico Político-Administrativo Sociológico Psicológico	Levantamentos e pesquisas de campo nas escolas de II Grau de Campinas, públicas e particulares, profissionalizantes e supletivas.
4o. e 5o.	O Ensino de I Grau no Brasil (1a. a 4a. séries no 4o. Semestre e 5a. e 8a. no 5o.)	Características das escolas Características de clientela Estrutura política e administrativa Estrutura didática História Ens. I Grau O ensino supletivo de I grau, etc.	Econômico Didático Filosófico Político-Administrativo Sociológico Psicológico	Levantamento e pesquisa de campo nas escolas de I Grau, públicas e particulares, profissionalizantes e supletivas.
6o.	O Ensino Pré-Escolar no Brasil.	Características das escolas Características de clientela Estrutura política e administrativa Estrutura didática A pré-escola no contexto histórico da Educ. Brasileira	Didático Histórico Político-Administrativo Sociológico Psicológico	Estágios, levantamentos e pesquisas de campo nas escolas de educação pré-escolar públicas e particulares e creches
7o. e 8o.	A função profissional dos especialistas (*)	Aspectos normativos de regulamentação da profissão Características de mercado de trabalho Aspectos técnicos da atividade profissional Aspectos sociais e políticos da atividade profissional	Sócio-político Econômico Técnico científico Histórico	Trabalho articulado de cooperação entre com os profissionais especialistas de cada área, levando uma proposta ou projeto de trabalho oriundo dos estudos e estágios prévios.

(*) Professor de II Grau (HEM), Professor de 1o. Grau 1a. a 4a. séries, Administrador Escolar, Supervisor Escolar, Orientador Educacional, Especialista em Educação Pré-escolar.

A N E X O 2

UNICAMP - CATÁLOGO DE GRADUAÇÃO DE 1992

20 - PEDAGOGIA

•O Profissional

Licenciado - Sairá graduado em Pedagogia com, no mínimo uma ou no máximo duas, das seguintes habilitações: Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar, Magistério das Matérias Pedagógicas do Segundo Grau, Especialista em Educação Pré-Escolar e Formação de Professores para Educação Especial: Deficiente Mental. A Orientação Educacional abrange, tanto em seus aspectos gerais como em seus aspectos vocacionais, a ordenação e integração das influências que incidem sobre a formação dos alunos, tanto as da escola como as da família e da comunidade. A Administração Escolar envolve o planejamento, a execução, a avaliação e o controle administrativo de sistemas escolares e das unidades que os compõem, caracterizando-se como de avaliação e controle as tradicionais atividades de inspeção, devidamente reformuladas. A Supervisão Escolar abrange a coordenação do processo didático em seu triplice aspecto de planejamento, de execução e de avaliação e controle no âmbito de sistemas escolares e das unidades que os compõem, como supervisão geral, e no de estudos afins, como supervisão de área. O Magistério das Matérias Pedagógicas do Segundo Grau, habilita ao ensino das disciplinas e atividades práticas das matérias pedagógicas, bem como ao magistério dos anos iniciais de escolarização. O Especialista em Educação Pré-Escolar estará habilitado para trabalhar como professor ou recreacionista em estabelecimentos de Educação Pré-Escolar. A habilitação Formação de Professores para a Educação Especial: Deficiente Mental visa formar educadores para trabalhar com deficientes mentais em estabelecimentos de ensino de primeiro grau.

•Integralização

Para graduação no Curso de Pedagogia o aluno deverá perfazer carga horária e total de créditos de acordo com sua opção, dentre as habilitações oferecidas:

Administração Escolar: 170 créditos, equivalentes a 2550 horas, integralizadas num mínimo de 3 anos e máximo de 8 anos.

Especialista em Educação Pré-Escolar: 170 créditos, equivalentes a 2550 horas, integralizadas num mínimo de 3 anos e máximo de 8 anos.

Formação de Professores para Educação Especial: Deficiente Mental: 178 créditos, equivalentes a 2670 horas, integralizadas num mínimo de 3 anos e máximo de 8 anos.

Magistério das Matérias Pedagógicas do Segundo Grau: 170 créditos, equivalentes a 2550 horas, integralizadas num mínimo de 3 anos e máximo de 8 anos.

Orientação Educacional: 170 créditos, equivalentes a 2550 horas, integralizadas num mínimo de 3 anos e máximo de 8 anos.

Supervisão Escolar: 170 créditos, equivalentes a 2550 horas, integralizadas num mínimo de 3 anos e máximo de 8 anos.

•Limite de Créditos

Máximo de 32 créditos por Período Letivo.

•Reconhecimento

Curso reconhecido pelo Decreto Federal de 25-04-91.

•Currículo Pleno

Núcleo Comum às Habilitações: Administração Escolar, Especialista em Educação Pré-Escolar, Magistério das Matérias Pedagógicas do Segundo Grau, Orientação Educacional e Supervisão Escolar.

EF101	Educação Física Desportiva	HS:02	C:02
EP110	História da Educação I	HS:04	C:04
EP120	Psicologia da Educação - Desenvolvimento	HS:04	C:04
EP130	Filosofia da Educação I	HS:04	C:04
EP140	Sociologia Geral	HS:04	C:04
EP150	Sist. Trabalho Individual e de Grupo	HS:04	C:04
EP160	Estrutura e Func. Ensino do 1. Grau	HS:02	C:02
EP210	História da Educação II	HS:04	C:04
EP220	Psicologia da Educação - Aprendizagem	HS:04	C:04
EP230	Filosofia da Educação II	HS:04	C:04
EP250	Didática	HS:04	C:04
EP260	Estrutura e Func. Ensino do 2. Grau	HS:02	C:02
EP340	Sociologia da Educação I	HS:04	C:04
EP412	História da Educação III	HS:04	C:04
EP540	Metod. Pesquisa em Ciências da Educação	HS:06	C:06
MA106	Matemática para Ciências Humanas I ₂	HS:04	C:04
ME174	Estatística Aplicada à Educação	HS:04	C:04
PB101	Estudo de Problemas Brasileiros	HS:01	C:01
PB201	Estudo de Problemas Brasileiros	HS:01	C:01

Disciplinas Eletivas

UNICAMP - CATÁLOGO DE GRADUAÇÃO DE 1992

20	créditos dentre:		
EP161	Movimentos Sociais e Gestão	HS:04	C:04
EP223	Psicologia Genética	HS:04	C:04
EP225	Psicodrama Pedagógico	HS:04	C:04
EP240	Educação e Transformação Social	HS:04	C:04
EP243	Antropologia da Educação	HS:04	C:04
EP310	História da Educação do Pré-Escolar	HS:04	C:04
EP324	Psicologia do Pré-Escolar	HS:04	C:04
EP331	Antropologia Filosófica	HS:04	C:04
EP341	Problemas Políticos da Educação	HS:04	C:04
EP343	Comunicação e Educação	HS:04	C:04
EP345	Educação Rural	HS:04	C:04
EP350	Metodologia do Ensino de 1. Grau	HS:08	C:08
EP352	Planej. Desenv. Aval. Curr. Pré-Escola	HS:04	C:04
EP353	Exp. Prática em Educação Popular	HS:04	C:04
EP354	Prog. Ensino para Educação de Adultos	HS:04	C:04
EP355	Metodologia Ciência e Sociedade	HS:04	C:04
EP360	Fundam. da Educ. Pré-Escolar	HS:04	C:04
EP369	Políticas de Formação Profissional	HS:04	C:04
EP410	História das Doutrinas Pedagógicas	HS:04	C:04
EP422	Psicologia da Personalidade	HS:04	C:04
EP441	Sociologia da Educação - Trabalho	HS:04	C:04
EP444	Teorias Políticas e Educação	HS:04	C:04
EP445	Sociologia da Educação II	HS:04	C:04
EP454	Metodologia de Alfabetização de Adultos	HS:04	C:04
EP466	Assoc. Volunt. - Filant. e Educação	HS:04	C:04
EP512	Tópicos e História da Educação Especial	HS:04	C:04
EP523	Psicologia Cognitiva	HS:04	C:04
EP524	Psicomotricidade	HS:04	C:04
EP525	Psicologia Social da Educação	HS:04	C:04
EP532	Filosofia da Educação - Cult. e Valores	HS:04	C:04
EP542	Sociol. da Educ. - Teoria do Conhecimento	HS:04	C:04
EP544	Política da Educação	HS:04	C:04
EP554	Educação da Saúde no 1 e 2 Graus	HS:04	C:04
EP612	Hist. Mét. Ens. Escola Brasileira	HS:04	C:04
EP631	Teorias da Educação	HS:04	C:04
EP632	Filosofia das Ciências Humanas	HS:04	C:04
EP641	Educação e Ideologia	HS:04	C:04
EP642	Análise Crítica da Prática Pedagógica	HS:04	C:04
EP644	Questões Atuais da Pol. Educacional	HS:04	C:04
EP711	Evol. Política Educacional Brasileira	HS:04	C:04
EP721	Psicologia da Motivação	HS:04	C:04
EP731	Probl. Teóricos da Educ. Brasileira	HS:04	C:04
EP732	Epistemologia das Ciências da Educação	HS:04	C:04
EP742	Prat. Pedag. Inst. Sociais não Escolares	HS:04	C:04
EP743	Anál. Sócio Pol. Pens. Pedag. Brasileiro	HS:04	C:04
EP842	Top. Esp. Ciências Sociais Apl. Educação	HS:04	C:04
EP854	Tópicos Especiais em Alfabetização	HS:04	C:04
8	créditos dentre:		
EP320	Aprendizagem e Informática na Educação I	HS:04	C:04
EP326	Pesquisa em Orientação Educacional	HS:04	C:04
EP420	Aprendizagem e Inform. na Educação II	HS:04	C:04
EP511	Tóp. Especiais em História da Educação	HS:04	C:04
EP521	Tóp. Especiais em Psicologia da Educação	HS:04	C:04
EP531	Tóp. Especiais em Filosofia da Educação	HS:04	C:04
EP551	Tópicos Especiais em Didática	HS:04	C:04
EP559	Tóp. Esp. em Metod. de Ens. de 1. Grau	HS:04	C:04
EP626	Tópicos Esp. em Psicologia da Educação I	HS:04	C:04

UNICAMP - CATÁLOGO DE GRADUAÇÃO DE 1992

EP627	Tóp. Esp. em Psicologia da Educação II		
EP740	Elaboração e Execução de Projetos I	HS:04	C:04
EP741	Seminários Aprofundados	HS:04	C:04
EP755	Tóp. Esp. Magistério na Escola Normal	HS:04	C:04
EP756	Pesquisa em Metodologia de Ensino I	HS:04	C:04
EP841	Execução de Projetos II	HS:04	C:04
EP856	Pesquisa em Metodologia de Ensino II	HS:04	C:04
Qualquer disciplina com código do tipo: EP- - -		HS:04	C:04

12 créditos dentre:

Qualquer disciplina com código do tipo: EP- - -

Qualquer disciplina oferecida pela UNICAMP

Administração Escolar:

Além do núcleo comum, o aluno deverá cumprir:

EP261	Currículos e Programas		
EP361	Princ. Mét. Administração Escolar I	HS:04	C:04
EP461	Princ. Mét. Administração Escolar II	HS:04	C:04
EP463	Planejamento Educacional	HS:04	C:04
EP760	Estágio Superv. Administração Escolar	HS:04	C:04
		HS:24	C:24

Disciplinas Eletivas

24 créditos dentre:

EP124	Psicologia do Escolar I	HS:04	C:04
EP125	Psicologia e Ensino	HS:04	C:04
EP161	Movimentos Sociais e Gestão	HS:04	C:04
EP224	Psicologia do Escolar II	HS:04	C:04
EP240	Educação e Transformação Social	HS:04	C:04
EP321	Princ. Mét. Orientação Educacional I	HS:04	C:04
EP343	Comunicação e Educação	HS:04	C:04
EP362	Princípios e Mét. Supervisão Escolar I	HS:04	C:04
EP363	Economia da Educação	HS:04	C:04
EP364	Legislação do Ensino	HS:04	C:04
EP366	Comportamento Humano nas Organizações	HS:04	C:04
EP441	Sociologia da Educação - Trabalho	HS:04	C:04
EP464	Administração Educacional e Ideologia	HS:04	C:04
EP465	Desenvolvimento Organizacional	HS:04	C:04
EP467	Tópicos Especiais em Administ. Escolar	HS:04	C:04
EP562	Seminários de Administração Educacional	HS:04	C:04
EP563	Seminários de Supervisão Educacional	HS:04	C:04
EP625	Psicologia do Trabalho	HS:04	C:04
EP650	Avaliação do Ensino e da Aprendizagem	HS:04	C:04
EP711	Evol. Política Educacional Brasileira	HS:04	C:04
		HS:04	C:04

Especialista em Educação Pré-Escolar:

Além do núcleo comum, o aluno deverá cumprir:

EP324	Psicologia do Pré-Escolar		
EP352	Planej. Desenv. Aval. Curr. Pré-Escola	HS:04	C:04
EP360	Fundam. da Educ. Pré-Escolar	HS:04	C:04
EP400	Educação e Saúde	HS:04	C:04
EP452	Didática para a Educação Pré-Escolar	HS:04	C:04
EP704	Estágio Sup. em Educação Pré-Escolar I	HS:04	C:04
EP804	Estágio Sup. Educação Pré-Escolar II	HS:12	C:12
		HS:12	C:12

UNICAMP - CATÁLOGO DE GRADUAÇÃO DE 1992

Disciplinas Eletivas

20 créditos dentre:

EP124	Psicologia do Escolar I	HS:04	C:04
EP125	Psicologia e Ensino	HS:04	C:04
EP161	Movimentos Sociais e Gestão	HS:04	C:04
EP223	Psicologia Genética	HS:04	C:04
EP224	Psicologia do Escolar II	HS:04	C:04
EP310	História da Educação do Pré-Escolar	HS:04	C:04
EP325	Jogos Dramáticos na Pré-Escola	HS:04	C:04
EP402	Educ. Física e Recreativa do Pré-Escolar	HS:04	C:04
EP427	Pensamento, Ling. e Desenvol. Humano I	HS:04	C:04
EP428	Pensamento, Ling. e Desenvol. Humano II	HS:04	C:04
EP446	Infância Discriminada e Educação	HS:04	C:04
EP501	Fund. Exp. Musical e Corp.do Pré-Escolar	HS:04	C:04
EP502	Fund.de Expr.Plást.e Gráf.do Pré-Escolar	HS:04	C:04
EP524	Psicomotricidade	HS:04	C:04
EP526	Modif. do Comport. Infantil	HS:04	C:04
EP543	Análise Sociológica da Pré Escola	HS:04	C:04
EP802	Seminário Sobre Criatividade Infantil	HS:04	C:04
EP803	Tópicos Espec. em Educ. Pré-Escolar	HS:04	C:04

Magistério das Matérias Pedagógicas do Segundo Grau:*Além do núcleo comum, o aluno deverá cumprir:*

EP350	Metodologia do Ensino de 1. Grau	HS:08	C:08
EP355	Metodologia Ciência e Sociedade	HS:04	C:04
EP358	Didática da Língua Portuguesa	HS:04	C:04
EP451	Metodologia da Alfabetização	HS:04	C:04
EP456	Didática para o Ensino de Ciências	HS:04	C:04
EP457	Didática para o Ensino de Matemática	HS:04	C:04
EP458	Didática para a Área de Estudos Sociais	HS:04	C:04
EP557	Did. Habilitação de Magist. de 2. Grau	HS:04	C:04
EP758	Prát. Ens. Est. Sup. Fund. da Educação	HS:06	C:06
EP759	Pr. Ens. Est. Sup. E. Func. Ens. 1. e 2. Graus	HS:06	C:06
EP858	Prát. Ens. Est. Sup. Did. do 1. e 2. Graus	HS:06	C:06
EP859	Pr. Ens. Est. Sup. Metod. Ens. 1. e 2. Graus	HS:06	C:06

Disciplinas Eletivas

4 créditos dentre:

EP124	Psicologia do Escolar I	HS:04	C:04
EP125	Psicologia e Ensino	HS:04	C:04
EP161	Movimentos Sociais e Gestão	HS:04	C:04
EP224	Psicologia do Escolar II	HS:04	C:04
EP354	Prog. Ensino para Educação de Adultos	HS:04	C:04
EP356	Literatura e Educação	HS:04	C:04
EP357	Alfabetização: A Prod. Social da Escrita	HS:04	C:04
EP550	Planejamento de Ensino	HS:04	C:04
EP551	Tópicos Especiais em Didática	HS:04	C:04
EP556	Did. Integrada para o Ensino de 1. Grau	HS:04	C:04
EP650	Avaliação do Ensino e da Aprendizagem	HS:04	C:04
EP655	Fund. Ens. Desenv. Leitura 1. e 2. Graus	HS:04	C:04
EP750	Didática - Projetos de Ensino I	HS:04	C:04
EP755	Tóp. Esp. Magistério na Escola Normal	HS:04	C:04
EP850	Didática - Projetos de Ensino II	HS:04	C:04
EP852	Semin. Aval. Prática de Ensino	HS:04	C:04
EP854	Tópicos Especiais em Alfabetização	HS:04	C:04
EP857	Didática Hab. Magistério de 2. Grau II	HS:04	C:04

UNICAMP - CATÁLOGO DE GRADUAÇÃO DE 1992

38 - PEDAGOGIA

•O Profissional

Licenciado - Sairá graduado em Pedagogia com, no mínimo uma e no máximo duas habilitações oferecidas: Magistério do Pré-Escolar, Magistério das Séries Iniciais do Primeiro Grau, Magistério de Matérias Pedagógicas do Segundo Grau, Magistério para Classes de Alfabetização. O licenciado em Pedagogia poderá atuar como docente das disciplinas e atividades práticas das matérias pedagógicas do Segundo Grau, das disciplinas das séries iniciais de escolarização, como professor em nível de pré-escola e na alfabetização de crianças e adultos, poderá também continuar seus estudos tanto nas especializações em Administração Escolar, Orientação Educacional e Supervisão Escolar como em direção à Pesquisa Educacional.

•Integralização

Para graduação no Curso de Pedagogia o aluno deverá perfazer carga horária e total de créditos de acordo com sua opção, dentre as habilitações oferecidas:

Magistério do Pré-Escolar: 180 créditos, equivalentes a 2700 horas integralizadas num mínimo de 4 anos e meio e máximo de 8 anos.

Magistério das Séries Iniciais do 1º Grau: 180 créditos, equivalentes a 2700 horas integralizadas num mínimo de 4 anos e meio e máximo de 8 anos.

Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau: 180 créditos, equivalentes a 2700 horas integralizadas num mínimo de 4 anos e meio e máximo de 8 anos.

Magistério para Classes de Alfabetização: 180 créditos, equivalentes a 2700 horas integralizadas num mínimo de 4 anos e meio e máximo de 8 anos.

•Período: Noturno

•Limite de Créditos

Máximo de 24 créditos por período letivo.

•Reconhecimento

Curso reconhecido pelo Decreto Federal de 25/04/91.

•Núcleo Comum

Núcleo Comum ao Curso:

EF101	Educação Física Desportiva	HS:02	C:02
EP104	Introdução à Pedagogia I	HS:04	C:04
EP105	Pesquisa e Prática Pedagógica I	HS:02	C:02
EP112	História da Educação I	HS:04	C:04
EP131	Filosofia da Educação I	HS:04	C:04
EP140	Sociologia Geral	HS:04	C:04
EP204	Introdução à Pedagogia II	HS:04	C:04
EP205	Pesquisa e Prática Pedagógica II	HS:02	C:02
EP212	História da Educação II	HS:04	C:04
EP233	Filosofia da Educação II	HS:04	C:04
EP245	Sociologia da Educação	HS:04	C:04
EP303	Educação, Saúde e Escolas	HS:04	C:04
EP305	Pesquisa e Prática Pedagógica III	HS:04	C:04
EP313	História da Educação III	HS:04	C:04
EP324	Psicologia do Pré-Escolar	HS:04	C:04
EP327	Psicologia da Educação I	HS:04	C:04
EP370	Estrutura e Funcionamento do 1. Grau	HS:04	C:04
EP404	Teorias da Educação	HS:04	C:04
EP405	Pesquisa e Prática Pedagógica IV	HS:04	C:04
EP429	Psicologia da Educação II	HS:04	C:04
EP450	Didática I - Planejamento de Ensino	HS:04	C:04
EP470	Estrutura e Funcionamento do 2. Grau	HS:04	C:04
EP505	Pesquisa e Prática Pedagógica V	HS:04	C:04
EP565	Planejamento Curricular	HS:04	C:04
EP580	Didática II (Pré-Escola)	HS:04	C:04
EP581	Met. Ensino de 1. Grau (Alfabetização)	HS:04	C:04
EP605	Pesquisa e Prática Pedagógica VI	HS:04	C:04
EP680	Didát. e Ens. da Matemática no 1. Grau I	HS:04	C:04
EP681	Did. Ens. da Ling. Portuguesa no 1. Grau	HS:04	C:04
EP682	Didát. e Ens. de Est. Soc. no 1. Grau I	HS:04	C:04

UNICAMP - CATÁLOGO DE GRADUAÇÃO DE 1992

EP683	Didát. e Ensino de Ciências no 1. Grau I	HS:04	C:04
EP702	Ensino de Psicologia da Educação	HS:02	C:02
EP703	Ensino de Filosofia da Educação	HS:02	C:02
EP705	Ensino de Sociologia da Educação	HS:02	C:02
EP706	Ensino de História da Educação	HS:02	C:02
EP707	Pesquisa e Prática Pedagógica VII	HS:04	C:04
EP708	Indivíduo e Sociedade	HS:04	C:04
EP780	Didática III (Avaliação do Ensino)	HS:04	C:04
EP805	Pesquisa e Prática Pedagógica VIII	HS:04	C:04
EP844	Educação da População Rural	HS:04	C:04
EP885	Alfabetização de Adultos	HS:04	C:04
EP886	Educação de Adultos	HS:04	C:04
EP887	Educação Não-Formal	HS:04	C:04
PB101	Estudo de Problemas Brasileiros	HS:01	C:01
PB201	Estudo de Problemas Brasileiros	HS:01	C:01

Magistério do Pré-Escolar:*Além do núcleo comum, o aluno deverá cumprir:*

EP901	Prat. Ensino e Est. Sup. Pré-Escola I e II	HS:08	C:08
EP902	Seminários de Integração	HS:04	C:04
EP903	Linguagem e Pré-Escola	HS:04	C:04
EP904	Ensino de Matemática na Pré-Escola	HS:02	C:02
EP905	Ensino de Ciências na Pré-Escola	HS:02	C:02

Magistério das Séries Iniciais do 1º Grau:*Além do núcleo comum, o aluno deverá cumprir:*

EP951	Prát. Ens. Estág. Superv. 1. Grau I e II	HS:08	C:08
EP952	Did. Ling. Port. e Literatura no 1. Grau	HS:04	C:04
EP953	Didát. e Ens. de Est. Soc. no 1. Grau II	HS:04	C:04
EP954	Did. e Ens. da Matemática no 1. Grau II	HS:02	C:02
EP955	Didát. e Ens. de Ciências no 1. Grau II	HS:02	C:02

Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau:*Além do núcleo comum, o aluno deverá cumprir:*

EP906	Educação e Política	HS:04	C:04
EP956	Prát. Ens. Est. Sup. em Fund. da Educação	HS:02	C:02
EP957	Didática e Metodologia do 1. Grau	HS:04	C:04
EP958	Prát. Ens. Est. Sup. Met. Ens. 1. e 2. Graus	HS:02	C:02
EP959	Prát. Ens. Est. Sup. em Soc. da Educação	HS:02	C:02
EP960	Prát. Ens. Est. Sup. em Psic. da Educação	HS:02	C:02
EP961	Prát. Ens. Est. Sup. em Did. 1. e 2. Graus	HS:02	C:02
EP962	Prát. Ens. Est. Sup. E. Func. Ens. 1. e 2. Graus	HS:02	C:02

Magistério para Classes de Alfabetização:*Além do núcleo comum, o aluno deverá cumprir:*

EP991	Prat. Ens. Est. Sup. Classes de Alf. I e II	HS:08	C:08
EP992	Movimentos Sociais e Educação	HS:04	C:04
EP993	Educação Sindical	HS:04	C:04
EP994	Política Educacional	HS:04	C:04

A N E X O 3

ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA MATUTINO E NOTURNO

1o.	Introdução à Pedagogia	Pesquisa e Prática Pedagógica I	Filosofia da Educação I	Psicologia da Educação I	Sociologia Geral
2o.	História da Educação I	Pesquisa e Prática Pedagógica II	Filosofia da Educação II	Psicologia da Educação II	Estrutura e Funcionamento do I e II Graus
3o.	História da Educação II	Pesquisa e Prática Pedagógica III	Didática	Psicologia da Educação III	Sociologia da Educação I
4o.	História da Educação III	Metodologia do Ensino de I Grau	História das Doutrinas Pedagógicas	Leitura e Produção de Texto	Sociologia da Educação II
5o.	Metodologia Alfabetização	Prática de Ensino de I Grau	Didática Ensino Matemática	Didática Ensino História e Geografia	Didática Ensino Ciências
6o.	Métodos de Pesquisa em Ciências da Educação	Estágio Supervisionado I Grau	Estágio Supervisionado I Grau	Fundamentos da Educação Especial	<i>DISCIPLINA DA SEGUNDA HABILITAÇÃO</i>
7o.	Fundamentos da Educação Infantil	Seminário das Habilidades	Gestão Escolar	<i>DISCIPLINA DA SEGUNDA HABILITAÇÃO</i>	<i>DISCIPLINA DA SEGUNDA HABILITAÇÃO</i>
8o.	Educação Não Formal ----- Educação Física	Trabalho Conclusão Curso I	Currículos e Programas	<i>DISCIPLINA DA SEGUNDA HABILITAÇÃO</i>	<i>DISCIPLINA DA SEGUNDA HABILITAÇÃO</i>
9o.	Atividades Livres ou Eletiva	Trabalho Conclusão Curso II	Eletiva	Eletiva	<i>DISCIPLINA DA SEGUNDA HABILITAÇÃO</i>

OBSERVAÇÃO: A reformulação do Curso de Pedagogia da FE/UNICAMP feita em 92-93, desenvolveu-se em duas etapas. As definições da segunda etapa, por razões administrativas e de calendário, somente estarão impressas no Catálogo de 1994 (veja Pré-Print a seguir). No entanto, estão em vigor desde 1993, pelo expediente de Alteração de Catálogo Vigente.

20 - Pedagogia

•O Profissional

Licenciado - Sairá graduado em Pedagogia com, no mínimo uma ou no máximo duas, das seguintes habilitações: Magistério do 1º Grau (Séries Iniciais), Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar, Especialista em Educação Pré-Escolar e Formação de Professores para Educação Especial: Deficiente Mental. A primeira habilitação é Magistério do 1º Grau, obrigatória. A segunda, pode ser escolhida dentre as enumeradas anteriormente. A Orientação Educacional abrange, tanto em seus aspectos gerais como seus aspectos vocacionais, a ordenação e integração das influências que incidem sobre a formação dos alunos, tanto as da escola como as da família e da comunidade. A Administração Escolar envolve o planejamento, a execução, a avaliação e o controle administrativo de sistemas escolares e das unidades que os compõem, caracterizando-se como de avaliação e controle as tradicionais atividades de inspeção, devidamente reformuladas. A Supervisão Escolar abrange a coordenação do processo didático em seu triplice aspecto de planejamento, de execução e de avaliação e controle no âmbito de sistemas escolares e das unidades que os compõem, como professor em estabelecimento de Educação Pré-Escolar. A habilitação Formação de Professores para a Educação Especial: Deficiente Mental visa formar educadores para trabalhar com deficientes mentais em estabelecimentos de ensino de primeiro grau.

•Integralização

Para graduar-se neste curso, o aluno deverá perfazer carga horária e total de créditos de acordo com sua opção dentre as modalidades/habilitações oferecidas:

Orientação Educacional

206 créditos, equivalentes a 3090 horas que poderão ser integralizadas em 09 semestres, conforme sugestão oferecida pela unidade para o cumprimento do currículo pleno, não excedendo o limite de 18 semestres.

Supervisão Escolar

182 créditos, equivalentes a 2730 horas que poderão ser integralizadas em 09 semestres, conforme sugestão oferecida pela unidade para o cumprimento do currículo pleno, não excedendo o limite de 18 semestres.

Administração Escolar

190 créditos, equivalentes a 2850 horas que poderão ser integralizadas em 09 semestres, conforme sugestão oferecida pela unidade para o cumprimento do currículo pleno, não excedendo o limite de 18 semestres.

Especialista em Educação Pré-Escolar

198 créditos, equivalentes a 2970 horas que poderão ser integralizadas em 09 semestres, conforme sugestão oferecida pela unidade para o cumprimento do currículo pleno, não excedendo o limite de 16 semestres.

Form Prof Educ Esp - Defic Mental

210 créditos, equivalentes a 3150 horas que poderão ser integralizadas em 09 semestres, conforme sugestão oferecida pela unidade para o cumprimento do currículo pleno, não excedendo o limite de 16 semestres.

Mag. das Séries Iniciais do 1º Grau

158 créditos, equivalentes a 2370 horas que poderão ser integralizadas em 09 semestres, conforme sugestão oferecida pela unidade para o cumprimento do currículo pleno, não excedendo o limite de 16 semestres.

•Período:

•Limite de Créditos

Máximo de 36 créditos por Período Letivo.

•Reconhecimento

Orientação Educacional

O Decreto Federal de 25 de Abril de 1991 revoga o Decreto Federal Nº 080480, mantendo o reconhecimento do curso.

Supervisão Escolar

O Decreto Federal de 25 de Abril de 1991 revoga o Decreto Federal Nº 080480, mantendo o reconhecimento do curso.

Administração Escolar

O Decreto Federal de 25 de Abril de 1991 revoga o Decreto Federal Nº 080480, mantendo o reconhecimento do curso.

Especialista em Educação Pré-Escolar

Reconhecido pela Portaria MEC nº 000695, de 15/12/89.

Form Prof Educ Esp - Defic Mental

Reconhecido pela Portaria MEC nº 000038, de 23/01/90.

Mag. das Séries Iniciais do 1º Grau

Em tramitação.

•Currículo Pleno

Núcleo Comum ao Curso:

EF101	Educação Física Desportiva		
EP105	Pesquisa e Prática Pedagógica I	HS:02	CS:02
EP106	Introdução à Pedagogia	HS:04	CS:04
		HS:04	CS:04

EP110	História da Educação I		
EP111	Fundamentos da Educação Especial	HS:04	C:04
EP121	Psicologia da Educação I	HS:04	C:04
EP130	Filosofia da Educação I	HS:04	C:04
EP140	Sociologia Geral	HS:04	C:04
EP151	Leitura e Produção de Textos	HS:04	C:04
EP205	Pesquisa e Prática Pedagógica II	HS:04	C:04
EP210	História da Educação II	HS:04	C:04
EP222	Psicologia da Educação II	HS:04	C:04
EP230	Filosofia da Educação II	HS:04	C:04
EP250	Didática	HS:04	C:04
EP261	Currículos e Programas	HS:04	C:04
EP305	Pesquisa e Prática Pedagógica III	HS:04	C:04
EP335	Psicologia da Educação III	HS:04	C:04
EP340	Sociologia da Educação I	HS:04	C:04
EP359	Didát. para o Ens. de Hist. e Geografia	HS:04	C:04
EP375	Metodologia de Ensino de 1º Grau	HS:04	C:04
EP410	História das Doutrinas Pedagógicas	HS:04	C:04
EP412	História da Educação III	HS:04	C:04
EP442	Estrut. e Func. do Ens. de 1º e 2º Graus	HS:04	C:04
EP445	Sociologia da Educação II	HS:04	C:04
EP451	Metodologia da Alfabetização	HS:04	C:04
EP456	Didática para o Ensino de Ciências	HS:04	C:04
EP457	Didática para o Ensino de Matemática	HS:04	C:04
EP518	Prát. de Ensino de 1º Grau	HS:04	C:04
EP540	Metod. Pesquisa em Ciências da Educação	HS:04	C:04
EP618	Estágio Supervisionado de 1º Grau	HS:08	C:08
EP765	Fundamentos da Educação Infantil	HS:04	C:04
EP806	Seminários das Habilitações	HS:04	C:04
EP808	Trabalho de Conclusão de Curso I	HS:04	C:04
EP809	Trabalho de Conclusão de Curso II	HS:04	C:04
EP865	Gestão Escolar	HS:04	C:04
EP887	Educação Não-Formal	HS:04	C:04
PB101	Estudo de Problemas Brasileiros	HS:02	C:02
PB201	Estudo de Problemas Brasileiros	HS:01	C:01

Disciplinas Eletivas

08 créditos dentre:

EF448	Ativ. Corporais para Deficientes Mentais	HS:04	C:04
EP124	Psicologia do Escolar I	HS:04	C:04
EP125	Psicologia e Ensino	HS:04	C:04
EP161	Movimentos Sociais e Gestão	HS:04	C:04
EP204	Introdução à Pedagogia II	HS:04	C:04
EP223	Psicologia Genética	HS:04	C:04
EP225	Psicodrama Pedagógico	HS:04	C:04
EP240	Educação e Transformação Social	HS:04	C:04
EP243	Antropologia da Educação	HS:04	C:04
EP310	História da Educação do Pré-Escolar	HS:04	C:04
EP320	Aprendizagem e Informática na Educação I	HS:04	C:04
EP325	Jogos Dramáticos na Pré-Escola	HS:04	C:04
EP326	Pesquisa em Orientação Educacional	HS:04	C:04
EP331	Antropologia Filosófica	HS:04	C:04
EP343	Comunicação e Educação	HS:04	C:04
EP355	Metodologia Ciência e Sociedade	HS:04	C:04
EP356	Literatura e Educação	HS:04	C:04
EP357	Alfabetização: A Prod. Social da Escrita	HS:04	C:04

EP363	Economia da Educação	HS:04	C:04
EP364	Legislação do Ensino	HS:04	C:04
EP366	Comportamento Humano nas Organizações	HS:04	C:04
EP368	Educação, Saúde e Trabalho	HS:04	C:04
EP402	Educ. Física e Recreativa do Pré-Escolar	HS:04	C:04
EP405	Pesquisa e Prática Pedagógica IV	HS:04	C:04
EP420	Aprendizagem e Inform. na Educação II	HS:04	C:04
EP422	Psicologia da Personalidade	HS:04	C:04
EP427	Pensamento Ling. e Desenvolvi. Humano I	HS:04	C:04
EP441	Sociologia da Educação - Trabalho	HS:04	C:04
EP444	Teorias Políticas e Educação	HS:04	C:04
EP446	Infância Discriminada e Educação	HS:04	C:04
EP464	Administração Educacional e Ideologia	HS:04	C:04
EP465	Desenvolvimento Organizacional	HS:04	C:04
EP467	Tópicos Esp. em Administração Escolar	HS:04	C:04
EP507	Fracasso Escolar	HS:04	C:04
EP508	Educação, Corpo e Arte	HS:04	C:04
EP511	Tóp. Especiais em História da Educação	HS:04	C:04
EP514	Tóp. Esp. em Educ. do Def. Mental I	HS:04	C:04
EP519	Desenv. Emocional da Criança Deficiente	HS:04	C:04
EP521	Tóp. Especiais em Psicologia da Educação	HS:04	C:04
EP524	Psicomotricidade	HS:04	C:04
EP525	Psicologia Social da Educação	HS:04	C:04
EP527	Aprendizagem e Educação Especial	HS:04	C:04
EP531	Tóp. Especiais em Filosofia da Educação	HS:04	C:04
EP532	Filosofia da Educação - Cult. e Valores	HS:04	C:04
EP550	Planejamento de Ensino	HS:04	C:04
EP551	Tópicos Especiais em Didática	HS:04	C:04
EP554	Educação da Saúde no 1º e 2º Graus	HS:04	C:04
EP562	Seminários de Administração Educacional	HS:04	C:04
EP563	Seminários de Supervisão Educacional	HS:04	C:04
EP621	Relações Humanas em Orient. Educacional	HS:04	C:04
EP625	Psicologia do Trabalho	HS:04	C:04
EP626	Tópicos Esp. em Psicologia da Educação I	HS:04	C:04
EP631	Teorias da Educação	HS:04	C:04
EP632	Filosofia das Ciências Humanas	HS:04	C:04
EP644	Questões Atuais da Pol. Educacional	HS:04	C:04
EP650	Avaliação do Ensino e da Aprendizagem	HS:04	C:04
EP711	Evol. Política Educacional Brasileira	HS:04	C:04
EP721	Psicologia da Motivação	HS:04	C:04
EP722	Tópicos Esp. em Psicol. do Def. Mental	HS:04	C:04
EP732	Epistemologia das Ciências da Educação	HS:04	C:04
EP742	Prát. Pedag. Inst. Sociais não Escolares	HS:04	C:04
EP743	Anál. Sócio Pol. Pens. Pedag. Brasileiro	HS:04	C:04
EP755	Tóp. Esp. Magistério na Escola Normal	HS:04	C:04
EP756	Pesquisa em Metodologia de Ensino I	HS:04	C:04
EP802	Seminário sobre Criatividade Infantil	HS:04	C:04
EP803	Tópicos Espec. em Educ. Pré-Escolar	HS:04	C:04
EP821	Seminários de Orientação Educacional	HS:04	C:04
EP842	Top. Esp. Ciências Sociais Apl. Educação	HS:04	C:04
EP844	Educação da População Rural	HS:04	C:04
EP854	Tópicos Especiais em Alfabetização	HS:04	C:04
EP856	Pesquisa em Metodologia de Ensino II	HS:04	C:04
EP886	Educação de Adultos	HS:04	C:04

04 créditos dentre:

Qualquer disciplina com código do tipo: AC—

Qualquer disciplina com código do tipo: AD—

Qualquer disciplina com código do tipo: AP—

A N E X O 4

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO
DISCIPLINA: EP 758 E EP 759

PRÁTICA DE ENSINO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO NAS ESCOLAS DE 1o.
e 2o.GRAUS

PROFa. Helena Costa Lopes de Freitas

PLANO DE CURSO

A preparação e organização de nosso trabalho para este semestre vai exigir um certo tempo e alguns passos iniciais. Para que pudéssemos ter uma visão global das condições em que os alunos-estagiários chegam ao Estágio, foram previstos vários instrumentos - questionários e sondagens dos pré-requisitos - e a leitura dos trabalhos desenvolvidos nas diferentes Metodologias de Ensino, que diga-se de passagem, são pouquíssimos.

Da leitura desses relatos individuais, dos questionários e dos trabalhos desenvolvidos nas Metodologias específicas foi possível traçar alguns caminhos para o Estágio durante este ano. O planejamento definitivo só será possível quando todos os estagiários já estiverem localizados em suas salas de aula e tiverem um certo conhecimento da realidade da escola. O tempo total do Estágio é de 180 horas no 1o. semestre e 180 horas no 2o. Esse tempo será dividido de modo a contemplar, a cada semana, 4 horas de encontros coletivos e 8 horas de trabalho na escola. Estará previsto também o tempo necessário para a elaboração do material didático a ser utilizado em aula.

OBJETIVOS DO ESTÁGIO

Embora a compreensão mais comum acerca do estágio seja a de que ele deve propiciar a aplicação das metodologias de ensino nas salas de aula (ver ementa da disciplina no Catálogo), consideramos que outro papel deve estar reservado aos alunos que, no último ano, esperam tomar um contato mais direto com as escolas de 1o. e 2o. graus e com a realidade cotidiana da sala de aula. A experiência com a disciplina tem demonstrado que o Estágio é um momento

de estudo, de reflexão sobre a prática docente, de conhecimento da realidade do processo de trabalho que se desenvolve no interior da escola e da sala de aula. O contato com o mundo do trabalho e não mais apenas "observações e registros ocasionais" em salas de aula é a característica essencial deste momento na vida do aluno da Pedagogia.

Neste caminho, surge a oportunidade de confrontarmos o conhecimento teórico que acumulamos ao longo do curso e de nossa experiência, com a prática social da escola e da sala de aula, possibilitando uma reconstrução de nossas concepções e repensando a própria teoria, à luz do real que é o trabalho docente e a escola.

Em consequência, o Estágio deverá criar condições para que o aluno, futuro professor, tendo adquirido uma compreensão do processo de trabalho docente em suas múltiplas determinações, reelaborado suas próprias concepções teóricas sobre a escola, a sala de aula e o ensino, possa propor formas alternativas de trabalho em sala de aula.

DESENVOLVIMENTO DO CURSO

O Curso está organizado ao longo do semestre de modo a propiciar:

1. Análise da realidade da escola pública levando em conta os dados coletados nos primeiros contatos com a escola e professor de 1a. a 4a. séries.

2. Análise e discussão dos trabalhos desenvolvidos nas diferentes Metodologias, confrontando-os com a possibilidade concreta existente ao nível da sala de aula e operacionalizando sua aplicação prática.

3. Elaboração de um Plano de Trabalho a partir dessas duas etapas anteriores, que contemple a totalidade das atividades a serem desenvolvidas com o professor da classe durante o semestre. Neste Plano deverão estar contempladas todas as atividades, o que inclui: planejamento e avaliação bimestral, a reunião com os pais, reunião de professores e outras atividades da prática e do trabalho docente na escola. O aluno-estagiário poderá alterar seu horário de estágio na escola, caso considere fundamental sua presença em uma atividade desenvolvida em outro horário.

Serão desenvolvidas atividades individuais - leitura, aprofundamento sobre temas ou questões sobre as quais haja dúvida ou dificuldade - e trabalhos de grupo - discussões coletivas sobre os Planos de Trabalho e a prática na sala de aula.

O registro de todas as atividades desenvolvidas na escola é um elemento importante na dinâmica do curso. Esse relato deve vir acompanhado de uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido, as dificuldades encontradas e as formas de sua superação. Não será suficiente um relato frio ou "neutro" sobre o

trabalho. O relatório deverá revelar a dinâmica do estágio e do trabalho do aluno-estagiário no cotidiano escolar. Esse registro - O RELATÓRIO DE TRABALHO - será analisado ao final de uma etapa de trabalho e discutido coletivamente ao menos uma vez no semestre.

4. Apresentação de seminários individuais ou em grupo sobre o trabalho desenvolvido na escola. Em alguns encontros foi colocada uma temática específica, como pro ex. avaliação, disciplina, organização do conteúdo, etc.

5. O professor da classe em que o estagiário realiza seu trabalho terá um papel importante no desenvolvimento do curso. Estamos estudando a possibilidade de que, ao lado da avaliação que deverá fazer do trabalho realizado pelo aluno-estagiário, ele possa participar de alguns encontros às 3as. feiras.

AVALIAÇÃO

Serão considerados na avaliação os seguintes pontos:

1. Participação nos encontros coletivos entendida como presença e participação ativa nas discussões das diferentes etapas do trabalho.

2. Participação nos Seminários de avaliação do trabalho na escola e nos de temas livres.

3. Elaboração do Plano de Trabalho levando em consideração sua articulação com o conhecimento e o estudo da realidade da escola e o conteúdo específico das metodologias das áreas de estudo.

4. Leitura individual com o objetivo de resolver as dúvidas e/ou dificuldades encontradas no trabalho.

5. Apresentação dos Relatórios de Trabalho levando em conta a reflexão e o estudo realizado sobre o trabalho em sala de aula.

6. A avaliação, realizada pelo professor da classe, do trabalho desenvolvido pelo estagiário em sala de aula.

Em síntese, a avaliação levará em consideração o compromisso do aluno estagiário com um projeto de trabalho que envolve a sala de aula, o professor e o aluno da escola pública de 1o. e 2o. graus. Esse compromisso se materializa, do nosso ponto de vista, na disposição, motivação e participação do aluno estagiário no trabalho cotidiano da escola, na presença e assiduidade junto à classe sob sua responsabilidade na escola e nas atividades da disciplina e nos encontros coletivos da FE.

OBSERVAÇÕES

O ítem TEMA LIVRE colocado nos dias de encontros coletivos é um espaço aberto para discussão de assuntos que mereceram a preocupação do aluno-estagiário durante o desenvolvimento de seu trabalho. A preparação será feita de uma semana para outra, sempre por sugestão dos alunos e com o envolvimento de todos. Nesta fase do trabalho poderão ainda ser previstos encontros com professores da rede pública, com alunos da Pedagogia que estejam trabalhando de 1a. a 4a. séries e relato de experiências interessantes sobre ensino e trabalho docente. O tempo destinado a estes temas livres poderão variar de 1 a 2 horas.

O controle do tempo de estágio é de responsabilidade do próprio estagiário e resultado de seu compromisso direto com o professor da escola e com seus alunos.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

1. Charlot, B. **A Mistificação Pedagógica**. Zahar Editores.
2. **Coleção Magistério 2o. grau**. Cortez Editora. 1990/1991. Volumes Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação.
3. D'Ántola, Arlete (org) - **Disciplina na Escola: autoridade versus autoritarismo**. EPU, SP, 1989.
4. Feil, I.T.S. e Lutz, A. - **Conteúdos Integrados** - Editora Vozes, RJ - 1985.
5. FIDENE - **Caminhos...** 4 volumes. Ijuí, RS.
6. Franco, Luis A.de C. - **A escola do Trabalho e o Trabalho da Escola**. Cortez Editora, SP, 1987.
7. Guias Curriculares do Estado de São Paulo para o 1o. grau e para o 2o. grau HEM.
8. Enguita, M.F. **A Face Oculta da Escola: educação e trabalho no capitalismo**. Artes Médicas, P.Alegre, RS, 1989.
9. _____ **A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização**. Teoria e Educação no. 4. 1991.
10. Freitas, L.C. **Organização do Trabalho Pedagógico**. Revista de Estudos, v.14 no. 1, Feevale, N.Hamburgo, RS, 1991.
11. _____ **A dialética da eliminação no processo seletivo**. FE-Unicamp, mimeo, 1991.

12. Hypólito, A.M. **Processo de Trabalho na Escola: algumas categorias para análise.** Teoria e Educação no. 4, 1991.
13. Jáen, M.J. - **Os docentes e a racionalização do trabalho em educação. Elementos para uma crítica da teoria de proletarização dos docentes.** Teoria e Educação no. 4, 1991.
14. Kuenzer, A. - **O ensino de 2o. grau. O trabalho como princípio educativo.** Cortez Editores, SP, 1988.
15. Lelis, I.A. - **A formação da professora primária: da denúncia ao anúncio.** Cortez Editora, SP, 1989.
16. Vários Autores - **Coleção Magistério. O Ensino de no 1o. grau.** Editora Atual, 1989, 4 volumes.
17. Pistrak - **Fundamentos da Escola do Trabalho.** Brasiliense, SP, 1981.
18. Snyders, G. - **Escola, Classe e Luta de Classes.** Moraes Editores, Lisboa, 1977.
19. _____ **Para onde vão as pedagogias não-diretivas?** Moraes Editores, Lisboa, 1974.
20. Pimenta, S.G. e Gonçalves, C.L. - **Reverendo o Ensino de 2o. grau. Propondo a formação de professores.** Cortez Editores, SP, 1990.
21. Revista Teoria e Educação no. 4.
22. Machado, L.R.S. - **Mudanças Tecnológicas e a Educação da Classe Trabalhadora.** Mimeo, 1991.

A N E X O 5

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DE ENSINO
DISCIPLINAS:EP 758, EP 759, EP 858 E EP 859
PROFa. Helena Costa Lopes de Freitas

INDICADORES PARA ANÁLISE DA REALIDADE ESCOLAR

I - A ESCOLA

1. Característica do bairro em que está localizada.
2. Turnos de funcionamento e séries/turno.
3. No. de alunos, professores e funcionários.
4. Existência de pessoal técnico-pedagógico e auxiliares.
5. Áreas de lazer existentes.
6. No. de turmas em 91 e no. de alunos/série.
7. Critérios de seleção de turmas.
8. Critérios de atribuição de classes e/ou escolha de aulas pelos professores.
9. Índice de evasão nos últimos 5 anos.
10. Existência de Plano Escolar e Regimento Interno da Escola.
11. Espaço para reuniões de planejamento e avaliação e hora atividade.
12. Existência de mural de avisos e caráter dos avisos.
13. Existência de projetos de ensino sendo aplicados na escola.
14. Existência de grêmio estudantil.
15. Biblioteca (mecanismos de acesso e frequência).
16. Xerox (mecanismos de acesso).
17. Oficina Pedagógica.
18. Grade curricular.

II - A SALA DE AULA

19. No. de alunos.
20. Características da classe (índice de repetentes, disciplina e outros dados relevantes).
21. Condições de elaboração do planejamento bimestral/anual do professor.
22. Material didático utilizado e condições para sua aquisição e produção.
23. Integração entre as áreas.
24. Formas de avaliação. Observar e identificar:
 - * existe atendimento individualizado? Em que momento?
 - * formas de avaliação (provas, seminários e outras) e critérios utilizados;
 - * formas de participação dos alunos nas aulas;
 - * estímulo à participação e criatividade;
 - * normas disciplinares e punição;
 - * tratamento dado à questão do estudo individual;

- * provas: convencionais ou outras;
- * trabalho de pesquisa: bibliografia ou livro didático;
- * existência de seminários e/ou trabalhos em grupo;
- * debates, relatos de experiência de professores;
- * a avaliação tem retorno para o aluno?
- * participação dos alunos na discussão da avaliação;

25. Dinâmica da aula.

- * existência de plano de aula;

* aula expositiva, seminários, pesquisa, grupo, relato de experiências, debates, elaboração de material didático;

26. Formas de resistência à organização do trabalho escolar.

III - O PROFESSOR

27. Formação profissional, origem social e idade.

(registrar a formação nas disciplinas profissionalizantes)

28. Jornada de trabalho, no. de disciplinas na escola, áreas e tempo de experiência.

29. Preocupação com dificuldades e condição de vida dos alunos.

30. Formas de elaboração, criação e confecção do material didático.

31. Organização sindical: Apeoesp, CPP.

32. Participação nas reuniões da entidade.

IV - A PRÁTICA DE ENSINO E O ESTÁGIO

33. Em que série tem início o estágio?

34. Como se divide no horário a Didática, a P.E. e o Estágio?

35. Quantas horas semanais por série? Qual a carga horária total?

36. Como se estrutura o estágio nas disciplinas específicas?

37. Onde se realiza o estágio?

38. Como é realizado o acompanhamento?

39. Há integração das metodologias específicas?

40. Como é feita a avaliação?

41. Condições de criação e confecção do material didático para a escola de 1a. a 4a. séries.

V - O ALUNO

42. Trabalho.

43. Motivos para fazer a HEM.

44. Origem social e profissão dos pais.

45. Expectativa de continuidade dos estudos.

46. Área de interesse.

47. Visão da HEM.

A N E X O 6

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE METODOLOGIA DO ENSINO

PRÁTICA DE ENSINO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO NAS ESCOLAS DE 1o. E 2o.
GRAUS

PROFa. HELENA COSTA L. DE FREITAS

PROPOSTA DE TRABALHO PARA ESTÁGIO
SUPERVISIONADO NAS ESCOLAS DE 1o. E 2o. GRAUS

O Estágio Supervisionado tem como objetivo dar condições para que o estagiário tenha um contato mais próximo com a realidade das escolas de 1o. e 2o. Graus buscando alternativas de trabalho, junto aos professores desses níveis de ensino, que orientem sua prática futura como educador. Nesse sentido, é de fundamental importância que todo trabalho a ser desenvolvido seja discutido, planejado e avaliado conjuntamente, estagiários e professores, tendo em vista a melhoria da prática pedagógica.

As formas de trabalho, discutidas na disciplina Prática de Ensino, que pressupõem um primeiro contato com os professores para definir os caminhos possíveis, são as seguintes:

1) Elaboração, em conjunto com o professor da classe, de um plano de trabalho que defina diferentes atividades a serem desenvolvidas com os alunos nas diferentes áreas de estudo, atendendo às expectativas e necessidades tanto do estagiários quando do professor;

2) Elaboração em conjunto com o professor da classe, de uma unidade de ensino em determinada área de estudos ou disciplinas - levando em consideração a experiência de alguns estagiários em outras disciplinas oferecidas pela Faculdade de Educação - a ser desenvolvida pelo estagiário ou pelo professor. Na elaboração dessa unidade de ensino deverão ser previstas todas as

atividades a serem desenvolvidas pelos alunos, ficando a cargo do estagiário a confecção do material necessário.

ALTERNATIVAS PARA O TRABALHO COM O 1o. GRAU:

Dentro dessas propostas poderão estar contempladas as seguintes atividades para o 1o. Grau:

- a) programação de atividades extra classe e extra curriculares: estudo do meio, visitas ao bairro, e outras organizadas pela escola;
- b) programação de atividades de lazer durante o horário de recreio dos alunos;
- c) acompanhamento dos alunos com dificuldades de aprendizagem em outro horário que não o da aula.

ALTERNATIVAS PARA O TRABALHO COM O 2o. GRAU

Dentre as inúmeras atividades que podem ser desenvolvidas junto a classes de 2o. grau, gostaríamos de destacar as que do nosso ponto de vista criam condições de um melhor conhecimento da realidade da escola pública e da HEM:

- a) acompanhamento dos alunos em seu trabalho junto a suas classes (de 1a. a 4a. séries) no trabalho de estágio e prática de ensino;
- b) organização de uma pesquisa sobre interesses, expectativas e atuação dos alunos da HEM.

Outras formas de trabalho podem surgir e é importante ressaltar que é da discussão, planejamento e avaliação do trabalho de forma conjunta - estagiários e professores - que irão se delineando os caminhos possíveis de integração Universidade/Ensino de 1o. e 2o. Graus, contribuindo assim para a formação do estudante de Pedagogia, futuro profissional da educação.

Queremos ressaltar, que para uma melhor integração estagiário-professor, qualquer destas formas de trabalho pressupõe um conhecimento prévio: a) do planejamento bimestral ou anual relativo à série em que o estagiário irá trabalhar; b) do material didático que o professor utiliza; c) das possíveis dificuldades que o professor e seus alunos encontram no dia-a-dia do trabalho pedagógico; d) da estrutura e funcionamento da escola e as características dos corpos técnico-pedagógico, administrativo, docente e discente; e) das características do bairro em que a escola está localizada; f) do relacionamento que a escola mantém com os pais e com a comunidade em que está inserida.

O tempo necessário para esse primeiro contato e conhecimento da escola deverá ser previsto em conjunto - estagiário e professor - logo no início do trabalho de estágio.

O estagiário completará 12 horas semanais no período de março a junho, podendo esse tempo ser aumentado ou reduzido dependendo dos encontros com o supervisor do estágio e das atividades desenvolvidas na escola.

No que diz respeito ao 2o. Grau, os estagiários acompanharão, durante o semestre, professores de três disciplinas nas quais pretendem obter o registro profissional. Nesse caso, o tempo total será dividido de comum acordo com o supervisor de estágio prevendo todas as etapas e atividades a serem vencidas para a organização do trabalho do estagiário na escola.

A esta proposta de trabalho poderão ser acrescentadas outras sugestões de atividades tanto ao nível de sala de aula como fora desde que não sejam contrárias aos objetivos do Estágio Supervisionado.

Helena Costa Lopes de Freitas
Profª. Responsável pelo Estágio

LISTA DE AUTORES

- ADUNICAMP (Capítulo I97)
Alves (Capítulo I83)
Amazonas (Introdução..... 39)
André (Introdução..... 18), (Introdução..... 25), (Introdução..... 26),
(Introdução..... 32), (Introdução..... 50), (Capítulo III
.....186)
ANFOPE (Introdução..... 14), (Introdução..... 15), (Capítulo I
.....75), (Capítulo I82), (Capítulo I83)
Apple (Capítulo II160), (Capítulo II161)
Aranha (Capítulo III180)
Arroyo (Introdução..... 20), (Introdução..... 21), (Introdução.....
30), (Introdução..... 35), (Capítulo I72), (Capítulo
II124), (Capítulo III191), (Capítulo III
.....206), (Capítulo III213), (Capítulo III223),
(Conclusões 295), (Conclusões 303)
Balletta (Introdução..... 28), (Capítulo II136)
Baptistella (Introdução..... 28), (Introdução..... 29), (Capítulo IV
.....284), (Capítulo IV285)
Bazílio (Introdução..... 40)
Boulos (Introdução..... 32)
Braverman (Introdução..... 38), (Introdução..... 39)
Britto (Introdução..... 28)
Camargo (Capítulo III201)
Candau (Introdução..... 17), (Introdução..... 18), (Introdução.....
25), (Introdução..... 31), (Introdução..... 33), (Capítulo
I91), (Capítulo II135), (Capítulo II
.....136), (Capítulo II139), (Capítulo III
.....186), (Conclusões 295), (Conclusões
298)
Carvalho (Introdução..... 18), (Introdução..... 23), (Introdução.....
27), (Introdução..... 29), (Introdução..... 39)
Chaves (Capítulo I65), (Capítulo I70)
Cheptulin (Capítulo III177), (Conclusões 303)
CONARCFE (Introdução..... 14), (Introdução..... 18), (Introdução.....
19), (Capítulo I75), (Capítulo I76), (Capítu-
lo I77), (Capítulo I78), (Capítulo I
.....79), (Capítulo I80), (Capítulo I81),
(Capítulo I82), (Capítulo I83), (Capítulo I
.....97), (Capítulo I98), (Capítulo II175),
(Conclusões 304)
Costa (Capítulo II136)
Crooks (Capítulo III254)
Cunha (Introdução..... 32), (Capítulo III186)
Cury (Introdução..... 48)

- Duarte (Introdução..... 43), (Introdução..... 44), (Introdução..... 49), (Introdução..... 60), (Capítulo III208), (Conclusões 295), (Conclusões 303)
- Elias (Introdução..... 24)
- ENDIPE (Introdução..... 20), (Introdução..... 21), (Introdução..... 24), (Capítulo I80)
- Engels (Introdução..... 5), (Introdução..... 41), (Introdução..... 48), (Capítulo II145), (Capítulo II146)
- Enguita (Introdução..... 34), (Introdução..... 35), (Introdução..... 41), (Introdução..... 44), (Introdução..... 45), (Introdução..... 46), (Introdução..... 48), (Capítulo II159), (Capítulo II160), (Capítulo II161), (Capítulo II172), (Capítulo III195), (Capítulo III233), (Capítulo III250), (Capítulo III251), (Capítulo III253), (Capítulo III254), (Capítulo IV270)
- Enricone (Introdução..... 23), (Introdução..... 24)
- ENSEC (Introdução..... 20), (Introdução..... 24)
- Esposito (Capítulo I65)
- Fávero (Introdução..... 28), (Capítulo I99), (Capítulo II136), (Capítulo II141), (Capítulo III247), (Conclusões 295), (Conclusões 300), (Conclusões 305), (Conclusões 311)
- Fazenda (Introdução..... 24), (Introdução..... 25), (Introdução..... 51)
- Ferreira (Capítulo I83)
- Fischer (Introdução..... 5)
- Fracalanza (Introdução..... 16), (Introdução..... 17)
- Franco (Introdução..... 28), (Capítulo II136)
- Freitas (Introdução..... 6), (Introdução..... 12), (Introdução..... 18), (Introdução..... 21), (Introdução..... 26), (Introdução..... 32), (Introdução..... 33), (Introdução..... 47), (Introdução..... 50), (Capítulo I65), (Capítulo I69), (Capítulo II136), (Capítulo II147), (Capítulo III207), (Capítulo III225), (Capítulo III246), (Capítulo III250), (Conclusões 295), (Conclusões 305)
- Frigotto (Introdução..... 47), (Introdução..... 48), (Introdução..... 51), (Capítulo II146)
- Gadotti (Introdução..... 2), (Capítulo I65), (Capítulo I67), (Capítulo I70), (Capítulo I73), (Capítulo I74), (Capítulo I85), (Capítulo I95), (Capítulo II136)
- Gamble (Introdução..... 38)
- Garcia (Capítulo I83)
- Gatti (Capítulo II138), (Conclusões 296)
- Geraldi (Introdução..... 12), (Capítulo I94), (Capítulo II173)
- Germano (Capítulo I67)
- Giroux (Introdução..... 25)
- Gouveia (Capítulo III182)

- Hypolito (Introdução..... 47)
 Jesus (Conclusões 306)
 Kenski (Introdução..... 24)
 Kopnin (Introdução..... 52), (Capítulo IV272), (Capítulo IV273), (Capítulo IV275), (Conclusões 294)
 Krasilchik (Introdução..... 32)
 Kuenzer (Introdução..... 44), (Conclusões 307)
 Leite (Introdução..... 39)
 Lelis (Introdução..... 32), (Capítulo I91), (Capítulo II135), (Capítulo II136), (Capítulo IV284), (Conclusões 295), (Conclusões 298)
 Libâneo (Introdução..... 18), (Introdução..... 24), (Introdução..... 25), (Introdução..... 32), (Introdução..... 33), (Capítulo III186), (Conclusões 295)
 Linhares (Capítulo I65), (Capítulo I75)
 Lopes (Capítulo II160), (Capítulo II161)
 Ludke (Introdução..... 50), (Capítulo III255)
 Maia (Introdução..... 28)
 Manacorda (Introdução..... 41), (Conclusões 309)
 Martins (Introdução..... 24)
 Marx (Introdução..... 5), (Introdução..... 35), (Introdução..... 36), (Introdução..... 37), (Introdução..... 39), (Introdução..... 41), (Introdução..... 49), (Capítulo I64), (Capítulo II144), (Capítulo II145), (Capítulo II146)
 Mediano (Introdução..... 23), (Introdução..... 24), (Introdução..... 25), (Introdução..... 32), (Capítulo III186)
 Mello (Introdução..... 28), (Introdução..... 29), (Introdução..... 32), (Introdução..... 56), (Introdução..... 58), (Capítulo II129), (Capítulo II136), (Capítulo III214), (Conclusões 296)
 Miguel (Introdução..... 32)
 Nosella (Introdução..... 20), (Capítulo III214)
 Oliveira (Introdução..... 17), (Introdução..... 18), (Introdução..... 31), (Introdução..... 32), (Capítulo II159), (Conclusões 295)
 Penin (Introdução..... 50)
 Piconez (Introdução..... 27), (Introdução..... 30), (Introdução..... 52)
 Pimenta (Capítulo IV268), (Capítulo IV284)
 Pino (Capítulo I65), (Capítulo I73), (Capítulo I74), (Capítulo I85), (Capítulo II136)
 Pinto (Introdução..... 39)
 Pistrak (Capítulo III215), (Capítulo III257), (Capítulo III259), (Conclusões 295), (Conclusões 310)
 Pucci (Capítulo II159)
 Rasia (Capítulo I71)
 Romanelli (Introdução..... 2), (Capítulo I68)

- Sampaio (Capítulo I65)
- Santos (Introdução..... 21), (Conclusões 295)
- Saviani (Introdução..... 2), (Introdução..... 3), (Introdução..... 33),
(Introdução..... 35), (Introdução..... 42), (Introdução..... 45), (Capítulo I65), (Capítulo I-
.70), (Capítulo I71), (Capítulo II136), (Capítulo II166), (Capítulo III214)
- Sguissardi (Capítulo II159)
- Silva (Introdução..... 32), (Introdução..... 35), (Introdução..... 39),
(Introdução..... 47), (Capítulo I65), (Capítulo I102), (Capítulo II128), (Capítulo III207), (Capítulo III215), (Conclusões 306), (Conclusões 309)
- Snyders (Introdução..... 47), (Capítulo III215)
- Soares (Introdução..... 32)
- Sucupira (Capítulo I69)
- Teitelbaum (Capítulo II160)
- Vasquez (Introdução..... 32), (Introdução..... 33), (Introdução..... 34), (Introdução..... 43), (Introdução..... 61), (Capítulo II144), (Capítulo II146), (Capítulo III257)
- Veiga (Introdução..... 17)
- Villas Boas (Capítulo III225), (Capítulo III250)
- Warde (Introdução..... 50), (Capítulo III187)
- Willis (Introdução..... 25)
- Zamboni (Capítulo III190), (Capítulo III201)